

Oser changer

par Louis Rousseau

Depuis trois ans, la question de la place de la religion à l'école publique québécoise a refait surface. En effet, lors des États généraux de l'éducation, une majorité très nette s'est dégagée en faveur de la déconfessionnalisation des structures scolaires tandis que l'opinion publique semblait même prête à remettre en cause l'enseignement religieux confessionnel lui-même. Un sondage de la maison Sondagem (*Le Devoir*, 5 septembre 1996) découvrait que 71,8 % des répondants favorisaient maintenant une école publique où chaque école primaire et secondaire devrait offrir une éducation morale et civique avec une initiation aux traditions religieuses. Il y a un peu plus d'un an, à la veille des amendements constitutionnels qui ont permis la déconfessionnalisation des commissions scolaires québécoises, la ministre Marois créait un groupe de travail dirigé par Jean-Pierre Proulx et ayant pour mandat d'examiner la place de la religion à l'école. On peut penser que son rapport, non encore publié un an plus tard, se sera inspiré de la déclaration ministérielle du 27 mars 1997 dans laquelle Madame Marois déclare : « ...toute école doit assurer la liberté de conscience de chaque individu, fut-il seul devant la majorité, et apprendre aux jeunes à vivre dans le respect des allégeances diverses. Pour autant l'école n'a pas à devenir réfractaire à tout propos sur la religion. Elle doit se montrer ouverte et capable d'accueillir, par-delà les convictions particulières et dans un esprit critique, ce que les religions peuvent apporter en fait de culture, de morale et d'humanisme. »

On doit se réjouir du travail de réflexion qui est engagé, tout en déplorant que le débat public n'ait pas encore pris assez d'importance. En effet, on ne connaît pas d'observateurs sérieux de la question qui ne sente ou n'avoue la nécessité de réviser profondément le régime actuel. Sur cette question, nous nous heurtons cependant à la rareté des hypothèses alternatives et souffrons du manque de réflexion fondamentale reliant la religion à la fonction de l'école publique dans notre société. Trop souvent, hélas, cette question a été escamotée, dans la plus grande complicité entre des politiciens manquant de courage ou bloqués par la question constitutionnelle, et des Églises trop heureuses d'échanger leur discrétion pour le maximum d'avantages organisationnels sur le terrain de l'école.

Cet article espère contribuer au débat public. Il le fera à partir d'un triple point de vue : une longue expérience d'enseignement et de recherche en science de la religion, marquée de surcroît par la responsabilité de former les maîtres du primaire et du secondaire, une conception démocratique et socialisante du rôle de l'école publique et, finalement, un questionnement de l'intérieur portant sur la question de la transmission d'un univers particulier de croyances et de pratiques religieuses. Je commencerai par analyser certaines dimensions de l'impasse actuelle qui fait partie de l'héritage historique québécois. Je développerai ensuite une perspective qui permettrait à la société québécoise de transformer la place de la religion dans l'école publique en rompant avec l'héritage d'un traitement normatif asservi à un modèle d'école ethnicisante pour introduire une approche tirant un parti éducatif du savoir accumulé dans le champ de la science des religions depuis un siècle et demi en Occident. Si la formule proposée pour introduire un traitement sympa-

thique et critique à la fois de l'héritage religieux de l'humanité recèle quelque intérêt, il faut ensuite s'attaquer à la question concrète de la faisabilité et toucher à la programmation scolaire comme à la formation des maîtres. Finalement, il s'impose de situer le changement de perspective proposé face à la requête encore faite à l'école de transmettre quelque chose de la dimension religieuse de la culture aux nouvelles générations.

L'impasse actuelle provient de l'héritage historique québécois

Aussi surprenant que cela puisse paraître, il y a gros à parier que la très forte association entre l'enseignement religieux et l'école, au Québec, résulte du développement simultané, au milieu du XIX^e siècle, de l'institution scolaire, de nationalismes ethniques et de l'activation religieuse des masses. Jusqu'alors, la transmission du savoir et des pratiques religieuses était du ressort prioritaire de la famille et du curé de paroisse, chez les catholiques. Compte tenu du taux croissant d'analphabétisme au début de ce siècle, il faut imaginer que l'essentiel du processus de transmission était de nature orale et imitative, malgré l'existence du *Petit Catéchisme* et du *Grand Catéchisme* imprimés. Chez les immigrants britanniques, le caractère non confessionnel des écoles de l'Institution royale, très peu fréquentées par les franco-catholiques d'ailleurs, maintenait l'école dans une position assez neutre.

Les choses vont changer assez rapidement après 1840, avec le développement des écoles un peu partout dans les paroisses (de 254 écoles élémentaires en 1842 à 435 en 1846, dans le Sud-Ouest québécois, à

l'exclusion de la ville de Montréal), le déploiement des communautés religieuses enseignantes dans les villages et le développement d'une image du *nous* collectif associant fortement langue et religion, des deux côtés de la frontière confessionnelle. L'indice le plus solide que nous ayons de la montée en importance du rôle catéchétique de l'école par rapport à celui du chef de la communauté paroissiale catholique réside dans la diminution de deux semaines du temps moyen consacré par les pasteurs au catéchisme de première communion (enfants de 10-11 ans) entre 1846 et 1881¹. L'école catholique aura assumé une part croissante de la transmission noétique, alors que la participation rituelle continue de jouer son rôle fondamental dans la communication symbolique qui a lieu dans l'espace familial et celui de l'église. C'est ce rôle accentué de l'école qui s'est stabilisé dans la mémoire culturelle, de telle sorte qu'aujourd'hui encore les jeunes parents de culture catholique, très majoritairement non pratiquants, demandent le plus souvent à l'école et non à la communauté paroissiale de transmettre des connaissances de base concernant l'histoire de Jésus et la morale chrétienne.

Lorsque viendra l'heure de distribuer les compétences, au moment de doter le nouveau Canada d'une constitution fédérative, l'éducation sera déjà perçue par tous comme étant du ressort des provinces. Pour le Québec, le droit à la dissidence reconnu aux minorités religieuses (les protestants, à Montréal et à Québec) avalise depuis plusieurs années déjà la partition confessionnelle qui convient aux deux groupes

¹ Louis Rousseau et Frank W. Remiggi (dir.) *Atlas historique des pratiques religieuses : Le Sud-Ouest du Québec au XIX^e siècle*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1998, p. 148.

confessionnels : que chacun aille de son côté sans risque de contamination réciproque. L'école catholique intégrera la différence linguistique des Irlandais, tandis que l'école protestante, à 99 % anglophone, devra se débattre avec les différences dénominationnelles et trouver le plus petit commun dénominateur religieux dans la transmission d'une culture biblique fondamentale. Ce système confessionnel devait jouer le rôle de creuset central de reproduction des différences ethniques, dans la plus grande complicité objective des deux groupes nationaux qui s'y retrouvaient. Ce modèle d'école que nous pouvons appeler *ethnique*, n'avait aucune possibilité de servir de creuset intégrateur des différences, puisqu'il était né d'un souci de les protéger et de les conforter. Ajoutons ici, qu'entre autres différences qu'il a su promouvoir, il y avait celle d'un solide écart en ressources scolaires reposant sur la richesse plus grande des contribuables protestants dans la ville de Montréal, que les règles de financement ont perpétué, pour l'école publique, jusqu'à la Révolution tranquille.

Cet héritage d'un système scolaire ethno-religieux devait faire voir ses limites lors de l'arrivée des premières vagues d'immigrants juifs au début du XX^e siècle. Ni les catholiques, ni les protestants ne voulaient admettre les enfants de ces porteurs de LA différence religieuse en Occident. Ce furent finalement les écoles protestantes qui s'ouvrirent, l'établissement d'un troisième système confessionnel ayant été refusé dans l'entre-deux-guerre. À partir des années soixante, l'État québécois accepta de subventionner davantage des réseaux d'écoles communautaires à base ethno-religieuse, comme les écoles privées juives, orthodoxes et arméniennes. Cette logique, déjà enracinée dans la culture civile commune, ne découvrit ses premières

conséquences problématiques que lorsque des membres de la communauté islamique de Brossard demandèrent l'ouverture d'une école de confession islamique, il y a quelques années. Il fallut l'émergence d'une peur assez stéréotypée liée à l'image occidentale de l'Islam et de ses intégristes pour que la question se pose enfin aux citoyens ordinaires. Fallait-il laisser se développer des projets d'écoles publiques reflétant le pluralisme religieux croissant de la société ?

L'héritage de l'école ethno-religieuse québécoise empêche de poser globalement le problème de l'école au service de la transmission d'une culture et d'un savoir-vivre commun, puisque, par principe, il se veut voué au service de la reproduction d'une culture particulière déterminée par ses codes et ses valeurs ethno-religieuses. La première contestation de ce système est d'ailleurs née au sein des écoles de la majorité. Le Mouvement laïc de langue française du début des années 1960 avait posé la question de la place des jeunes citoyens issus de parents non croyants. L'éloignement de l'Église et la baisse de la pratique religieuse catholique feront s'introduire, à côté de l'enseignement religieux catholique, un enseignement de la morale dite « pour exemptés », dans les années 1970. Mais le modèle idéal demeurerait celui d'une école visant l'intégration de la foi à la culture.

Pour que l'inadaptation du modèle traditionnel manifeste son évidence, il aura fallu trente années au cours desquelles se sont conjuguées les transformations culturelles au sein de la majorité d'origine catholique. Celles-ci ont rendu *de facto* impossible l'atteinte des objectifs confessionnels visés, comme le démontrent toujours plus les cohortes déchristianisées issues de nos écoles catholiques et la montée rapide en im-

portance de nouveaux groupes culturels immigrants, sans liens avec la tradition chrétienne et dont les enfants sont tenus de fréquenter l'école française (Loi 101).

L'histoire québécoise pèse toutefois encore lourd dans l'espace ouvert par cette question. Le débat actuel tend à s'enfermer dans l'alternative entre la multiplication des écoles confessionnelles ou multiconfessionnelles qui répondent plus ou moins aux besoins des différentes confessions religieuses, et l'élimination de tout enseignement portant sur la religion dans toutes les écoles publiques, au profit de cours communs de morale dont le domaine reste encore à définir. Cette dernière solution ne déplairait pas aux réformateurs des programmes en quête de nouvelles plages horaires pour les grandes matières et qui n'ont souvent de l'éducation qu'une approche technique.

Qu'il faille s'opposer de toutes nos forces à l'extension du modèle de l'école confessionnelle ou multiconfessionnelle, les raisons probantes en apparaîtront dans la suite du texte et ne seront guère surprenantes. Qu'il soit par contre nécessaire et possible de promouvoir un enseignement religieux obligatoire de type culturel, voilà qui demandera une plus longue élaboration.

Une nouvelle perspective

Une des principales difficultés responsables de la confusion du débat autour de la confessionnalité scolaire tient à la pluralité des énoncés concernant les objectifs de l'école dans notre société. J'organise pour ma part ma réflexion autour d'un énoncé qui n'englobe

sans doute pas tout ce qui peut être dit, mais qui possède l'avantage de pouvoir justifier et clarifier un certain nombre de principes d'action. Dans une société démocratique et pluraliste comme la nôtre il faut avant tout considérer que l'école publique est au service de la production et de la reproduction d'une communauté de citoyens, quels que soient leur langue, leur groupe social d'appartenance ou leurs visions du monde (religieuses ou non). C'est là réactualiser la requête de fond énoncée par le Mouvement laïc de langue française en 1961 à la suite du célèbre texte de Gérard Pelletier, « Feu, l'unanimité ». L'évolution de la société depuis quarante ans a rendu ce principe définitivement incontournable.

L'école de la nation ne doit donc pas être une école ethnique, mais celle qui prépare de jeunes citoyens et citoyennes à participer à un espace public démocratique reposant sur le dialogue autour de valeurs, de symboles et d'institutions communs. Les codes religieux peuvent régir la vie privée des citoyens et irriguer plus ou moins intensément leur participation à la vie publique, mais aucun ne peut aspirer à se substituer aux codes civiques généraux issus de la tradition et des débats démocratiques grâce auxquels le système symbolique commun évolue. L'école et les autres institutions publiques reconnaissent les personnes à titre de citoyens et c'est sur cette base commune, qui fonde le droit, que doit reposer toute leur architecture.

L'école publique commune ne doit donc plus accommoder des projets de reconstitution d'unités culturelles à base religieuse, tel que le supposent les conceptions de projets d'écoles confessionnelles. Le modèle catholique de l'école, comme d'autres modèles protestants de type évangélique (pentecôtiste ou bap-

tiste, le plus souvent) vise précisément à créer un lieu totalement intégrateur qui, alors même qu'il tenterait de transmettre les valeurs civiques les plus démocratiques, sépare de fait les jeunes citoyens en communautés d'appartenance différentes, sans expérience éducative de la convivialité. Dans une société pluraliste comme la nôtre et qui le sera de plus en plus, reconnaître la différence communautaire comme la base de la reproduction sociale constitue une opération totalement suicidaire. Je ne traite évidemment pas ici de la question des écoles des Nations autochtones et de l'aménagement particulier de la convivance civique à élaborer. Le « projet d'école confessionnelle » que la nouvelle loi rend possible va donc à l'encontre de l'objectif premier de l'école publique commune et il faudra débattre intensément de ces questions pour que l'opinion publique se saisisse des enjeux sociaux fondamentaux mis en cause.

Aujourd'hui, chez nous, l'école confessionnelle atteignant ses objectifs d'intégration culturelle totale ne pourrait qu'être de type sectaire tant il faut couper la communication avec le reste de la société (médias, relations sociales et familiales, etc.) pour y parvenir, comme le démontre, en contre-exemple ouvert, l'échec de l'acculturation catholique de nos écoles depuis les années soixante, malgré une créativité catéchistique et pastorale exceptionnelle. La liberté religieuse implique sans doute qu'il soit loisible à des groupes religieux (ou d'opinion) d'organiser leurs écoles, mais n'oblige surtout pas au financement intégral ni à l'autonomie totale de la programmation.

En conséquence, la notion de « projet scolaire confessionnel » devrait être remplacée par celle de projet culturel démocratique commun et toute l'activité vi-

sant spécifiquement l'approfondissement des engagements religieux personnels des étudiants être exclue de l'espace scolaire et assumé pleinement par les différentes communautés religieuses, comme certaines le font déjà.

Dans le même esprit, il faut également rejeter comme contraire à l'objectif de l'école publique l'opinion voulant que l'école abrite, en tant que telle, plusieurs traditions religieuses qui l'utilisent aux fins de la transmission de leur héritage spécifique aux enfants de leurs membres (écoles ou programmes ou enseignements multiconfessionnels). Cela érigerait visiblement la différence confessionnelle et croyante en foyer de polarisation dans l'espace où doit se reproduire la convivialité citoyenne et où déjà l'éducation au respect et à la différence, fondée sur la promotion de valeurs civiques communes, constitue un énorme défi. Oserions-nous y ajouter des lieux et des temps consacrés à la promotion et au développement d'identités opposées, alors que la tolérance apparaît encore souvent comme une contre-valeur au sein de certaines traditions religieuses ? La promotion des différentes visions du monde doit se faire à l'extérieur des institutions publiques. L'école aura pour tâche d'en permettre l'identification, d'en développer la connaissance et de promouvoir des attitudes de respect et d'ouverture à l'égard des mondes différents qui cohabitent dans le même espace démocratique. Mais là doit s'arrêter son action. Il est à prévoir que les interventions des Comités catholiques et protestants, de même que celles de l'épiscopat catholique, insistent à la fois sur le maintien de la possibilité de reconnaissance de « projet d'écoles confessionnelles » publiques et communes et sur la poursuite d'un enseignement religieux confessionnel (et multiconfessionnel, selon la composition de la po-

pulation locale). Nous tâcherons plus loin de proposer des modalités permettant d'introduire une nouvelle approche et de respecter en même temps, pour une période de transition plus ou moins longue, un héritage traditionnel dont on a vu dans quelle impasse sociétale il nous conduit par ailleurs.

Après avoir exclu certaines solutions, voyons s'il est possible d'imaginer autre chose. Entre la poursuite de la tradition confessionnelle québécoise et l'exclusion de tout enseignement concernant la religion, comme dans les écoles publiques américaines, françaises et ontariennes, il est possible et nécessaire d'élaborer une nouvelle proposition cohérente avec une redéfinition de l'école en société démocratique pluraliste et prenant en compte l'ouverture traditionnelle de l'école à la dimension religieuse. Il faut, pour cela, modifier la forme de cette présence de la religion dans l'environnement éducatif pour qu'elle respecte la liberté de conscience et contribue à la reproduction d'une nation fondée sur l'égalité des citoyens et leur ouverture à la diversité des visions du monde.

L'initiation à la culture religieuse de l'humanité : un enseignement obligatoire

Depuis une trentaine d'années, l'Occident a connu de telles transformations au sein de ses principales Églises chrétiennes et dans les rapports entre celles-ci et les institutions politiques des différents pays, qu'il a semblé tout d'abord que nous assistions à la liquidation du fait religieux public. Les thèmes de la sécularisation des mentalités, comme des institutions et de la désacralisation générale de la vie, ont connu une rapide carrière dans l'opinion publique. Puis, petit à petit, des faits nouveaux ont commencé à susciter de nouvelles

lectures : le phénomène religieux se transforme, le sacré se déplace et prend des visages inédits dans notre histoire. Il y a recomposition et non disparition. Par ailleurs, la composante religieuse de plusieurs traditions nationales non occidentales réveille sa fonction identitaire et suscite souvent des conflits qui affectent la scène internationale et se répercutent au cœur de nos propres sociétés par la voie de l'immigration. Le phénomène religieux, par sa continuité et son extraordinaire diversité dans l'espace et le temps historique, constitue une des données universelles de la condition humaine. Il faut partir de cette affirmation pour clarifier le rôle de l'école publique à son endroit.

L'école a le devoir de transmettre le meilleur des connaissances disponibles à tous les jeunes citoyens et de léguer ainsi l'héritage de la condition humaine et les instruments intellectuels nécessaires à son appréciation et à sa critique. Les jeunes ont le droit de connaître l'héritage religieux de leur société ainsi que celui de l'ensemble de l'humanité. Cela inclut la connaissance des composantes fondamentales des principales traditions religieuses de l'humanité, partant certes de celles qui font partie de notre vie nationale passée et actuelle, mais élargissant également la perspective dans l'espace et le temps.

C'est ainsi que la formation commune devrait initier aux traditions amérindiennes, au christianisme dans ses formes historiques, composantes de la mémoire, des institutions et de la construction toujours en marche de la culture commune. Il faudrait également donner une large place à la connaissance du judaïsme et de l'islam, introduits massivement par l'immigration de ce siècle, aux traditions orientales, telles l'hindouisme et le bouddhisme, aux traditions

d'origine africaine ainsi qu'aux syncrétismes actuels, souvent présents dans les nouveaux courants spirituels. Il ne faudrait pas en exclure les grands phénomènes culturels de l'athéisme et de la laïcité qui ont contribué à la formation de notre vision du monde. Tous les jeunes citoyens sont en droit de connaître l'héritage religieux actuel d'une humanité qui se mondialise de plus en plus et qui fait interagir les ensembles symboliques comme jamais auparavant.

La question devient alors celle du type d'approche à utiliser pour assurer une formation commune, compatible avec la mission de l'école publique. Plusieurs seront peut-être surpris d'apprendre que nous ne sommes pas si démunis qu'on l'imagine. Au Québec on pense trop souvent, même dans des milieux intellectuels, que la religion n'est étudiée que dans les facultés de théologie ou dans d'assez rares cours de sociologie ou d'anthropologie, alors que depuis les années 1960 l'enseignement et la recherche dans la perspective des sciences humaines de la religion se sont implantés dans plusieurs universités qui servent le Québec : Laval, UQAM, Sherbrooke, Concordia, McGill, Ottawa. Voilà autant de centres de formation et de recherche qui disposent d'équipes professorales et décernent des diplômes spécialisés. La science des religions ayant comme objet d'étudier la structure, les fonctions et les significations religieuses produites dans l'histoire humaine s'est institutionnalisée depuis plus d'un siècle et nous lègue à la fois un vaste réservoir de connaissances critiques et une attitude à l'égard du phénomène religieux qui s'adapte parfaitement à la transmission scolaire.

La transmission des connaissances issues de la recherche critique doit en effet refléter une attention et

un respect à l'égard des manifestations religieuses dans la vie personnelle comme dans les productions culturelles passées et présentes. Elle n'oublie pas que les univers de croyance, de rites et de règles ont donné et donnent souvent encore sens et efficacité à la vie humaine et que l'effort de les comprendre ouvre de nouvelles possibilités d'existence qui élargissent l'horizon des jeunes engagés dans le processus éducationnel. Cette diffusion d'un savoir qui prend une distance par rapport à l'auto-interprétation croyante permet d'éduquer au dialogue afin de promouvoir une citoyenneté ouverte qui ne craint pas d'intégrer une des dimensions les plus riches et les plus ambiguës à la fois de la culture humaine.

Très peu de pays occidentaux ont eu à ce jour l'audace d'implanter une pareille perspective dans leur système public d'éducation. Cela reflète à la fois le conservatisme des systèmes d'éducation, la perte de pouvoir somme toute assez récente des institutions ecclésiastiques dans nos pays de souche chrétienne et l'arrivée en masse d'une immigration d'origine non européenne. On pourra ici s'inspirer de l'expérience anglaise de la laïcité à contenu religieux qu'a bien étudiée Fernand Ouellet. De son côté, l'école républicaine française, qui a jadis totalement exclu la religion de l'école, procède présentement à une révision de sa politique, estimant opportun de doter les jeunes citoyens d'une connaissance culturelle qui n'est plus transmise autrement dans la société. Cette connaissance, reflétant une culture savante qui a pour site la libre communauté de recherche, fournira un bagage de références communes permettant d'interpréter la mémoire nationale et mondiale et d'élargir le débat public concernant la dimension religieuse, trop souvent monopolisée par les interprétations intégristes de tous bords.

Ce qui précède aura servi à faire voir que, pour sortir de l'impasse dans laquelle nous place l'héritage de l'école publique ethno-religieuse, nous disposons d'une autre voie, celle d'un enseignement culturel portant sur les traditions religieuses de l'humanité, tirant profit d'une expertise savante présente dans notre monde universitaire au même titre que les autres sciences humaines et la philosophie. Ce domaine d'importance universelle doit être rendu accessible à tous les jeunes, sans discrimination d'opinion. Il s'agira là d'une transformation capitale de la place de la religion dans l'école publique. Elle tiendra compte à la fois de l'ancienne importance donnée au facteur religieux dans nos écoles et du renversement des perspectives rendu opportun, nécessaire même, par le passage au pluralisme le plus étendu de notre société, lié de plus en plus à la mondialisation des métissages culturels. Pour ne pas avancer à l'aveugle dans ce nouvel environnement, il faut doter tous les jeunes citoyens du meilleur savoir disponible, y compris des instruments critiques nécessaires à la discrimination adulte des multiples messages symboliques. Il faut espérer que le débat public permettra de voir rapidement la sagesse et la pertinence de cette option, car sa mise en œuvre requiert une solide préparation dont nous voudrions maintenant indiquer quelques paramètres.

Urgence de la recherche didactique

Il faudrait commencer par clarifier l'objectif d'un enseignement religieux culturel dans l'école publique, le distinguer de celui des programmes de formation morale et clarifier la question de ses relations avec les axes de la formation personnelle et sociale. Il faudrait également développer des prototypes de programmation

et des modèles didactiques à implanter expérimentalement afin de n'avancer dans ce domaine relativement nouveau qu'en tenant compte des résultats de la recherche collaborative avec le milieu scolaire. La formation de maîtres compétents constitue un passage obligé dont nous soulignerons brièvement les contraintes.

Dans l'état actuel des choses, deux types d'enseignements sont proposés dans l'école publique à titre d'option : un enseignement moral et religieux de type catholique ou protestant qui s'ouvre, dans les dernières années du secondaire, aux autres traditions religieuses, et un enseignement moral relié à aucune tradition religieuse qui s'ouvre lui aussi à l'examen des diverses religions. Dans la solution nouvelle que nous présentons ici, il faudrait imaginer un enseignement culturel religieux et un parcours de formation morale faisant partie tous les deux d'un cursus obligatoire pour tous. Cela est parfaitement réalisable à l'intérieur de la grille horaire actuelle en prévoyant une alternance, par exemple. Toutefois, il importe de distinguer plus nettement qu'actuellement les objectifs visés par la mise en œuvre de ces deux matières. Un seul exemple rendra la chose évidente. Alors que la formation morale vise l'apprentissage graduel de la décision morale autonome, dans le champ des valeurs liées à nos codes sociaux ou circulant dans l'espace libre de la communication démocratique, l'étude culturelle des religions vise à doter les jeunes de connaissances qui ouvrent certes de nouvelles possibilités d'expérience et de choix (c'est une des fonctions communes à la littérature comme aux sciences humaines), mais qui s'abstiennent par principe de franchir le seuil du jugement et de l'engagement personnels. Cette réserve de méthode est à la fois nécessaire, possible et reliée à la croissance du respect et de l'ouverture à autrui qui

constituent les objectifs de savoir-être de ce type d'enseignement. Si l'on avait à trancher entre ce que l'on distingue avec plus ou moins de bonheur sous les appellations de formation personnelle et de formation sociale, l'enseignement religieux de type culturel appartiendrait davantage à l'aire de la formation sociale et culturelle qu'à celle de la formation personnelle. De son côté, la formation du citoyen, dont on commence à se soucier dans plusieurs pays présentement, appartiendrait d'avantage à l'aire de la formation personnelle, puisqu'il s'agit de la connaissance d'institutions et de codes de la vie en commun qui se présentent ultimement comme des valeurs sociales à assimiler personnellement au terme du processus éducatif. La distinction de ces objectifs de formation est capitale, mais elle rend évidente la nécessité d'aborder plus longuement, dans un autre contexte, la question du lien entre les objectifs spécifiques à chaque matière et les objectifs transversaux qui relient plusieurs d'entre elles au sein d'un même projet éducatif de l'école publique.

Une fois clarifiés les objectifs socioculturels et pédagogiques de ce nouveau type d'enseignement, il faudrait d'urgence se mobiliser pour élaborer les programmes et les approches didactiques. Julien Harvey avait esquissé les grandes lignes d'une programmation allant du primaire à la fin du secondaire. Il s'était en partie inspiré du modèle britannique. Il faut admettre, cependant, que nous partons de presque rien. Il faudrait rouvrir les dossiers de la très intéressante expérience d'enseignement culturel religieux qui a été tentée à titre optionnel durant les années 1970 au Québec. Le MÉQ dispose sûrement de données instructives à ce sujet. Il faudrait également tirer le meilleur profit des expériences récentes d'enseignement portant sur les religions du monde, effectuées depuis quelque temps

dans le cadre des programmes catholiques, en les remplaçant dans un autre contexte. Pour ce faire, il faudrait mobiliser des équipes d'experts de contenu, de pédagogues et de didacticiens pour tester, dans un cadre de recherche-action, de nouveaux modèles applicables aux différents cycles de la formation scolaire. Rien ne peut être sérieusement engagé, toutefois, avant une décision politique portant sur la nature de l'enseignement religieux dans l'école publique québécoise. Toute tergiversation retarde ici l'effort d'innovation nécessaire pour disposer d'une programmation raisonnable et vérifiée. Les intervenants, dont les universitaires concernés, demeurent donc en position d'attente jusqu'à ce moment.

Et la formation des maîtres ?

Est-ce à dire également qu'il n'y a aucun enseignant du secondaire ou du primaire préparé pour ce nouveau type d'enseignement religieux ? Si on pense à l'ensemble du Québec, la réponse doit sans doute être affirmative, puisque les programmes de formation des maîtres sont encore conçus en fonction d'un enseignement religieux approuvé par les comités catholiques et protestants du Conseil supérieur de l'éducation et qu'ils reflètent donc une perspective confessionnelle, au moins de par la place presque exclusive occupée logiquement par le domaine chrétien. Montréal constitue un cas un peu différent à cet égard, puisque l'UQAM a toujours accordé une place très grande à l'étude du phénomène religieux dans ses programmes successifs de formation des maîtres à l'enseignement religieux et moral au secondaire, et cela dans la perspective caractéristique des sciences de la religion. On peut donc compter que dans plusieurs commissions scolaires de

la grande région montréalaise travaillent déjà des maîtres formés à l'enseignement religieux de type culturel et à l'enseignement moral. C'est au sein de ce groupe que pourraient être développées des recherches collaboratives visant à développer des programmes et des instruments didactiques bien adaptés. Pour le reste des enseignants québécois, mis à part sans doute un certain nombre de diplômés de la maîtrise en sciences humaines des religions de l'Université de Sherbrooke, c'est de recyclage qu'il faudra parler.

Distinguons les problèmes de compétence des enseignants selon les niveaux primaire et secondaire. La formation des maîtres au primaire présuppose les acquis de formation collégiale dans tous les domaines. Les programmes universitaires contiennent donc essentiellement des éléments de formation à la psychologie de l'enfance, à la didactique générale ainsi qu'aux didactiques spécialisées selon les différentes matières prévues aux programmes du primaire. On ne reprend pas l'apprentissage de base du français ou des mathématiques, par exemple. Le domaine religieux fait exception toutefois, et à juste titre. Il aura fallu une réglementation assez contraignante de la part du Comité catholique, il y a dix ans, pour faire ajouter au cours de didactique de l'enseignement religieux catholique (45 heures), un cours faisant la synthèse des contenus essentiels des croyances et des rituels de cette Église. On avait constaté que les étudiants qui se préparent à l'enseignement au primaire arrivaient avec une connaissance pratiquement nulle de cette confession de foi qui avait marqué leur milieu familial et était censée leur avoir été communiquée au surplus par onze années de fréquentation scolaire. On doit donc se poser la question de la meilleure stratégie de formation à utiliser pour disposer d'un enseignement de culture reli-

gieuse au primaire qui soit compétent, puisqu'il faudrait partir d'une ignorance, ou pire encore, d'une méconnaissance totale de cette nouvelle matière. Avant que la nouvelle culture religieuse puisse être considérée comme faisant partie de la culture commune (une génération ?), il faudra sans doute continuer d'accorder à cette matière le privilège de voir son contenu étudié minimalement durant la formation universitaire des futurs enseignants, préalablement à la préparation didactique proprement dite.

Pour la formation initiale des maîtres au secondaire, l'expérience de l'UQAM pourrait être mise à profit. Nos programmes actuels préparent à enseigner dans le champ du christianisme et celui des autres religions du monde. Ils préparent également au travail dans le domaine de la formation morale. Il n'y a pas de conflit de principe entre la pratique d'un enseignement religieux non confessionnel de type culturel et l'enseignement moral optionnel actuel, pourvu que l'on apprenne aux futurs maîtres à bien distinguer les divers objectifs de leur intervention pédagogique. Ailleurs, à l'Université Laval par exemple, on a choisi de ne pas réunir au sein d'un même programme de formation la préparation à l'enseignement religieux et la préparation à la formation morale optionnelle. Cela provient sans doute du fait que l'étude de la religion a été perçue comme trop liée à la confessionnalité d'une faculté de théologie catholique et qu'on aura souhaité plus de neutralité pour la formation morale. Ceci étant, il est très facile d'imaginer qu'advenant une transformation de l'enseignement religieux dans l'école publique commune, l'Université Laval pourrait, compte tenu de la qualité de ses ressources dans ce domaine, rapidement élaborer un profil de formation intégrant compétences en science des religions et compétences

en formation morale. Le Québec disposerait donc, advenant la décision politique souhaitée, de deux centres adéquats de formation des maîtres.

Il faudrait également mettre sur pied des programmes de recyclage pour les maîtres en exercice qui souhaiteraient renouveler leurs compétences. Il leur faudrait apprendre la suspension du jugement de valeur qui fait que l'on a spontanément tendance à dévaloriser les croyances et les pratiques qui nous sont étrangères, avant même de les analyser. Il sera nécessaire également de déconstruire la grille théologique d'interprétation qui reste immanente à la culture occidentale pour la remplacer par une grille plus objective et plus universelle, issue des travaux critiques de la recherche savante. Au fur et à mesure de l'acquisition de leurs nouvelles connaissances, ces anciens enseignants constateront une revalorisation de leur statut au sein de l'école puisqu'on leur reconnaîtra désormais la compétence de spécialiste de la dimension religieuse de la culture.

Une implantation graduelle liée à la disponibilité d'enseignants compétents

J'ai voulu aborder les questions liées à la faisabilité pratique du changement de modèle de l'enseignement de la religion dans l'école publique afin de donner un aperçu rapide des ressources existantes ainsi que des opérations qui resteront à faire à partir du moment où une décision politique innovatrice aura été prise en ce sens. Il s'ensuit que l'implantation de ce nouveau modèle ne pourrait se faire que de façon graduelle. Les programmes devraient être élaborés et validés par la recherche collaborative. Les maîtres devraient recevoir une formation adéquate. Mais, à tous égards, la

conjoncture actuelle semble rendre possible ce virage capital. L'opinion publique souhaite toujours la présence d'un enseignement religieux à l'école, mais elle est très ouverte à un changement de modèle. L'évolution socioculturelle du Québec le place maintenant à la croisée des cultures du monde, le mettant au défi de joindre la mémoire de sa tradition propre à celle d'une humanité plurielle. Les sciences des religions sont suffisamment implantées dans l'université québécoise pour fournir la base de connaissance sans laquelle un pareil projet ne serait pas viable. Il reste le courage de choisir, au terme d'un débat de fond permettant, pour la première fois peut-être, de sortir d'un modèle d'école ethno-religieuse qui a épuisé son potentiel.

Et la transmission de la foi ?

Reste la question, à vrai dire immense, de ce qu'on appelle la transmission vive de la foi. Je ne crois pas que l'on puisse entièrement renvoyer le sujet dans le domaine du privé et de ses aménagements communautaires appartenant à la liberté de conscience et d'association. La cassure générationnelle expérimentée par la société québécoise, dans ses composantes catholique et protestante, prive notre culture d'une trame interprétative de fond qui servait de foyer existentiel comme d'espace consensuel pour des millions de citoyens. Il s'agit là d'un fait social qui achève de se défaire dans la crise culturelle avancée où nous nous trouvons encore pour de nombreuses années.

Mon regard, de croyant comme de religiologue, m'interdit l'attitude froide de l'observateur détaché d'une « expérience historique » dont nous souffrons tous, et plus particulièrement les jeunes adultes, du fait

que les grands récits fondateurs, les rites et les règles, qui nous étaient largement communs, ne réussissent plus guère à s'inscrire à titre de réseaux de sens efficaces pour les nouvelles générations. Est-ce que transformer la perspective de l'enseignement de la religion dans l'école publique n'accentuerait pas un peu plus encore ce problème général et la crise culturelle qu'il révèle ? La réponse n'est pas évidente, tant la question touche large et tant aussi les références historiques nous manquent. Je pense, pour ma part, instruit d'une observation attentive de notre histoire récente et d'une expérience parentale qui n'a de singulier que le fait qu'elle soit la mienne, qu'il faut oser prendre le large et faire confiance aux communautés porteuses de leurs croyances et de leurs engagements. Nos institutions publiques doivent rendre aux Églises toute la liberté que celles-ci, sans le savoir peut-être, ont abandonné dans les mains de la responsabilité étatique. Quoiqu'on puisse penser de certaines manifestations religieuses américaines contemporaines, cette grande république qui, la première, a instauré la séparation totale entre les communautés croyantes particulières et l'État, demeure aujourd'hui l'espace occidental où la pratique religieuse est la plus vive. Est-ce une des conséquences de son régime de liberté religieuse et de séparation ? N'y aurait pas là une modalité historique à réexaminer ?