

La fin de la culture religieuse

Chronique d'une disparition annoncée

MIREILLE ESTIVALÈZES

Les Presses de l'Université de Montréal

LA LAÏCITÉ ET LA QUESTION DE LA PLACE DES RELIGIONS dans l'espace public nourrissent au Québec, depuis plusieurs années, de vifs débats dans le champ politique et dans le monde éducatif. La décision du ministre de l'Éducation, en 2020, de réviser en profondeur le programme d'éthique et culture religieuse illustre bien les tensions liées aux différentes conceptions de la liberté de conscience et de la liberté de religion, ainsi qu'à des visions divergentes de la laïcité, qui traversent la société québécoise.

Ces débats sont d'autant plus difficiles qu'ils sont chargés des maux emblématiques de notre époque : polarisation des opinions, tendance au complotisme, délégitimation des experts, confusion entre militantisme et analyse scientifique, instrumentalisation idéologique et politique. En mettant en scène les acteurs sociaux impliqués dans ces discussions, cet ouvrage analyse les nombreux défis que représente l'implantation du programme éducatif Culture et citoyenneté québécoise destiné à remplacer celui d'ECR. Il propose également une réflexion sur les finalités de l'enseignement scolaire, en particulier sur les dissensions entre la mission d'instruction de l'école fondée sur la transmission de savoirs et celle liée à la socialisation des élèves organisée autour du développement de compétences comportementales.

Professeure au Département de didactique de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, **MIREILLE ESTIVALÈZES** est une experte de la question de l'enseignement scolaire sur les religions dans différentes sociétés. Elle est l'une des spécialistes les plus importantes et intéressantes de l'enseignement de l'éthique et de la culture religieuse au Québec.



Couverture: ©Isegagne/Stockphoto

Versions numériques disponibles en accès libre
www.pum.umontreal.ca

37,95 \$ • 34 €

ISBN 978-2-7606-4767-1



La fin de la culture religieuse

MATIÈRE
À PENSÉE

La collection « Matière à pensée » accueille des études scientifiques et des critiques rédigées en français et portant sur les religions ou sur les phénomènes religieux, quelles que soient leur approche ou leur méthodologie (phénoménologique, historique, anthropologique, ethnologique, théologique, etc.).

Sous la direction de Diana Dimitrova et Marc Dumas

Mireille Estivalèzes

La fin de la culture religieuse

Chronique d'une disparition annoncée

Les Presses de l'Université de Montréal

Mise en pages : Chantal Poisson

**Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec et
Bibliothèque et Archives Canada**

Titre : La fin de la culture religieuse : chronique d'une disparition annoncée / Mireille Estivalèzes.

Nom : Estivalèzes, Mireille, auteur.

Collection : Matière à pensée.

Description : Mention de collection: Matière à pensée | Comprend des références bibliographiques.

Identifiants : Canadiana (livre imprimé) 20220033560 | Canadiana (livre numérique) 20220033579 | ISBN 9782760647671 | ISBN 9782760647688 (PDF) | ISBN 9782760647695 (EPUB)

Vedettes-matière : RVM: Religion—Étude et enseignement—Québec (Province) |

RVM: Religion dans les écoles publiques—Québec (Province) | RVM: Religion et culture—Québec (Province)—Histoire.

Classification : LCC BL42.C3 E88 2023 | CDD 200.71/0714—dc23

Dépôt légal : 2^e trimestre 2023

Bibliothèque et Archives nationales du Québec

© Les Presses de l'Université de Montréal, 2023

Cet ouvrage a été publié grâce à une subvention de la Fédération des sciences humaines de concert avec le Prix d'auteurs pour l'édition savante, dont les fonds proviennent du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

Cet ouvrage est sous licence Creative Commons BY-NC-ND (Attribution / Pas d'utilisation commerciale / Pas de modification). Cette licence autorise à télécharger et à partager les œuvres, à condition de citer le nom de l'auteur ou de l'auteure. Elle interdit l'utilisation à des fins commerciales et toute modification de l'œuvre.



Les Presses de l'Université de Montréal remercient de leur soutien financier le Conseil des arts du Canada, le Fonds du livre du Canada et la Société de développement des entreprises culturelles du Québec (SODEC).



Financé par le
gouvernement
du Canada

Canada

SODEC
Québec

À Robert

INTRODUCTION

En janvier 2020, le ministre de l'Éducation, Jean-François Roberge, annonçait un processus de révision profonde du programme Éthique et culture religieuse (ECR), lequel avait été instauré en 2008 dans les écoles québécoises du primaire et du secondaire. Cette annonce est survenue sans consultation préalable auprès de la communauté éducative intéressée, prenant ainsi de court les enseignants touchés par la question. Vingt et un mois plus tard est dévoilé le projet d'un nouvel enseignement intitulé Culture et citoyenneté québécoise, pour remplacer le cours ECR. Principalement politique, cette décision se traduit par la disparition, au Québec, de l'enseignement de la culture religieuse au profit de l'éducation à la sexualité et d'une liste de thèmes relevant de problématiques sociales qui se trouvent dans l'air du temps. Quelles sont alors les raisons qui ont mené le gouvernement à prendre une telle décision ?

Dès avant même sa mise en place, le volet Culture religieuse du programme ECR avait déjà fait l'objet de nombreuses critiques, de nature essentiellement idéologique, venant de divers acteurs sociaux, qui tendaient à cristalliser sur celui-ci le rapport ambivalent des Québécois à la religion. En effet, alors que, pour certains, le christianisme est l'un des ferments identitaires de la société québécoise et qu'à ce titre, il doit occuper une place privilégiée dans l'enseignement, voire exclusive, pour d'autres, au contraire, les religions sont une source d'intolérance et d'oppression et, de ce fait, elles doivent être tenues le plus possible à distance de l'école. Dans cette dernière perspective, la laïcité est alors comprise comme un principe qui a pour but de circonscrire à la sphère de la vie privée tout ce qui relève de la spiritualité, y compris les connaissances scolaires sur les religions. L'expression même, culture religieuse, tend alors à être considérée, parfois, comme porteuse de toxicité.

Pourtant, le programme Éthique et culture religieuse, élaboré au milieu des années 2000, témoignait d'un projet éducatif original, seul cours de ce type offert en Amérique du Nord. De plus, de nombreux pays le considéraient avec beaucoup d'intérêt. Il visait deux grands objectifs, de nature philosophique et politique : sa première finalité – la reconnaissance de l'autre – témoignait d'une volonté de prendre acte de la diversification croissante des conceptions de la vie bonne au sein de la société québécoise, alors que la seconde finalité – la poursuite du bien commun – rendait manifeste la volonté de construire un espace social commun, au-delà des différences et des intérêts particuliers, autour d'une culture publique et de valeurs partagées collectivement. Le programme ECR proposait ainsi un équilibre délicat entre la connaissance de soi – nos héritages, nos visions du monde –, la compréhension de l'autre qui mène à sa reconnaissance, et la réflexion sur ce qui nous unit en tant que membres d'une même société : les valeurs communes, ainsi que le projet de vivre ensemble de façon harmonieuse dans la cité. Cet équilibre, auquel aspirait le programme, s'inscrit dans le courant philosophique de la reconnaissance, développé entre autres chez Charles Taylor (1994, p. 41), qui considère, dans une perspective kantienne, que tous les êtres humains sont également dignes de respect, et que la reconnaissance constitue un besoin vital permettant de façonner son identité : « Notre identité est partiellement formée par la reconnaissance ou par son absence, ou encore par la mauvaise perception qu'en ont les autres [...] ».

Riche et ambitieux, tant dans ses visées que dans les contenus organisés autour de la réflexion éthique, de la compréhension du phénomène religieux et de la pratique du dialogue qu'il proposait, le programme ECR était le fruit d'une longue délibération politique, intellectuelle et sociale. Son élaboration a exigé la collaboration de nombreux acteurs du système éducatif qui, pendant trois ans, ont participé au développement du programme. Je n'y ai moi-même pris aucune part à l'époque. Devenue par la suite professeure au Département de didactique de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, l'une des rares universités au Québec à offrir un programme spécialisé de formation de baccalauréat à l'enseignement de l'éthique et de la culture religieuse au secondaire, j'ai hérité notamment de la responsabilité de la formation des futurs enseignants de ce programme, tant au primaire qu'au secondaire. Dans ce contexte, j'ai été

amenée non seulement à former de nombreuses cohortes de futurs enseignants, mais aussi à visiter régulièrement des écoles dans le but d'observer des séances d'enseignement de l'éthique et de la culture religieuse, de discuter avec les enseignants du terrain, et d'examiner avec attention les dynamiques à l'œuvre avec les élèves. J'ai également assuré, au moment de la mise en place initiale du programme, la formation continue des enseignants de plusieurs régions du Québec, plus particulièrement en lien avec le volet Culture religieuse. En effet, formée en histoire des religions à l'Université Paris IV-Sorbonne, et en sociologie des religions à l'École pratique des hautes études, j'enseigne, depuis de nombreuses années, dans différents établissements d'enseignement universitaire, tant québécois que français, les sciences des religions à partir d'approches historiques, anthropologiques et sociologiques, ainsi que la didactique de la culture religieuse. Par ailleurs, mes recherches scientifiques portent principalement sur la question de l'enseignement des religions à l'école dans plusieurs sociétés. Avec ma thèse de doctorat, je suis devenue une spécialiste de l'enseignement du fait religieux dans le contexte de la laïcité française (Estivalèzes, 2005) et, par la suite, l'une des principales expertes du programme québécois d'éthique et de culture religieuse. Je m'intéresse ainsi aux orientations politiques, culturelles et religieuses de ces enseignements, à la laïcité scolaire, aux programmes et aux manuels scolaires, à la formation des enseignants, ainsi qu'à la didactique de l'éthique et de la culture religieuse. Depuis longtemps passionnée par l'étude des sagesses et des religions du monde, je suis convaincue de l'utilité et de la pertinence de l'acquisition de connaissances sur le fait religieux dans l'éducation des jeunes, pour des raisons tant intellectuelles et culturelles, que citoyennes, connaissances qui, selon moi, favorisent la compréhension de soi, des autres et du monde, et participent de l'édification d'une culture générale de qualité.

Le projet relatif au présent livre pourrait se résumer ainsi: à partir d'un point de vue de spécialiste, c'est-à-dire à la fois de la perspective d'une observatrice attentive, mais aussi de celle d'une actrice impliquée concrètement dans la formation au programme d'éthique et de culture religieuse, et ce, depuis une quinzaine d'années, mon objectif consiste à analyser les raisons qui ont mené à sa remise en question et, plus particulièrement, à examiner les nombreuses objections qui ont été formulées à l'encontre de l'enseignement de la culture religieuse elle-même.

Comme nous le verrons, ces critiques révèlent le rapport compliqué qu'entretient, à l'égard de la religion, la société profondément sécularisée qu'est celle du Québec contemporain. Ce rapport, en effet, oscille entre, d'un côté, l'attachement à un passé au cours duquel la religion catholique a été à la fois une des raisons d'être, de même qu'une des conditions de possibilité de la pérennité du peuple canadien-français, et, de l'autre côté, une vive hostilité, teintée de rancœur, à l'égard de cette même religion et de ses institutions, voire d'une profonde méfiance à l'égard du phénomène religieux en général.

Or, avant de pouvoir amorcer l'analyse qui permettra de comprendre les raisons pour lesquelles ce rapport ambivalent au religieux a exercé un rôle important dans l'histoire du cours d'éthique et de culture religieuse, je dois d'emblée formuler trois observations qui me paraissent paradoxales. La première est qu'il est saisissant de constater la très grande disproportion entre, d'une part, la réalité de l'enseignement du programme ECR – qui ne bénéficie en principe que d'une heure par semaine au primaire, et d'une à deux périodes par cycle de neuf jours au secondaire (selon l'année scolaire) – et, d'autre part, l'ampleur des critiques dont cet enseignement a fait l'objet. La liste est impressionnante: depuis des critiques initiales, parfois virulentes, avant même son instauration, jusqu'à l'annonce, en janvier 2020, de sa révision profonde, puis de sa suppression quelques mois plus tard, par le gouvernement Legault sans que celui-ci prenne la peine d'explicitier réellement les raisons qui fondent sa décision, en passant par de nombreuses objections entendues tout au long de la courte existence de ce programme, qui plus est venant de camps aux idées et aux visées très différentes, parfois même opposées, ainsi que par deux poursuites judiciaires qui ont cheminé jusqu'en Cour suprême du Canada.

La deuxième observation est que ces différentes critiques, le plus souvent de nature idéologique, ne proviennent pas d'acteurs du monde éducatif lui-même, où se trouve pourtant l'essentiel des spécialistes des questions en jeu dans ce débat, mais de divers groupes militants. Or, la forte médiatisation de ces critiques, reprises dans une sorte de chambre d'écho où ont été répétés les mêmes propos sans pourtant que soient interrogés leurs fondements, dans une sorte de paresse cognitive, en est venue à rendre inaudible la parole des experts, de même que celle des enseignants du programme eux-mêmes, contribuant ainsi au développement et à l'amplification d'une perception négative de ce cours

dans l'opinion publique, et conduisant également à une instrumentalisation de celle-ci par certains partis politiques. Rarement, un programme d'enseignement a suscité une telle attention des médias et nourri parfois une rhétorique sensationnaliste au risque de nombreuses distorsions de ce que le programme ECR était réellement.

Ce qui nous mène à ma troisième observation: en effet, le programme ECR est devenu, bien malgré lui, non seulement un miroir sur lequel se projettent bon nombre d'inquiétudes contemporaines, mais aussi, par ailleurs, une sorte de bouc émissaire commode, à qui l'on fait porter diverses fautes, qui dépassent pourtant largement la réalité de son essence et de son enseignement. Ainsi l'on reproche au programme, d'une part, de ne pas être assez chrétien, puisqu'il présente sur un pied d'égalité les différentes traditions spirituelles et, ce faisant, inviterait au relativisme religieux, et, d'autre part, de relever d'une approche confessionnelle, si ce n'est d'être un outil de propagande catholique. En outre, on l'accuse tantôt d'être au service de la promotion de la Charte canadienne des droits et libertés de la personne, tantôt au contraire d'ignorer les orientations de ce même document. Parfois présenté comme l'incarnation d'une laïcité autoritaire de l'État, le programme ECR est, par ailleurs, jugé comme incompatible avec une *vraie* laïcité qui tient à distance les religions. Enfin, si certains considèrent que ledit programme porte atteinte à la liberté de religion des croyants catholiques, d'autres, quant à eux, jugent qu'il nuit à la liberté de conscience des enfants non croyants.

Bref, considéré tout à la fois comme trop multireligieux ou encore trop chrétien, trop « chartiste » ou alors pas assez, accusé d'être trop ou insuffisamment laïque, le programme ECR en est venu à constituer un fascinant cas d'école des attentes sociales contradictoires actuelles en matière de religion et de laïcité dans la sphère éducative et, plus largement, dans la société québécoise. En fin de compte, ce cas d'école nous en dit beaucoup plus sur les inquiétudes et les peurs de ses détracteurs que sur ce que le programme lui-même est réellement.

Devant la force de tant de vents contraires sur son parcours, le frêle esquif qu'est devenu le cours Éthique et culture religieuse ne pouvait en venir à autre chose qu'à tanguer dangereusement, avant de finir par s'échouer. En effet, le coup de grâce final résulte, sans nul doute, de son impact avec une certaine conception nationaliste de la laïcité, que porte le gouvernement issu de la Coalition Avenir Québec (CAQ), dont

le principal but est de restreindre, sinon d'éliminer, la place du religieux dans l'espace scolaire, y compris dans le champ des connaissances. Cette représentation particulière de la laïcité s'est trouvée nourrie par bon nombre de discours militants, provenant en particulier du Mouvement laïque québécois (association qui se présente comme défendant la laïcisation des institutions publiques du Québec), discours qui tendent à reléguer les religions aux seuls espaces des vies culturelle et domestique, et cherchent parfois à installer, dans leur critique radicale des religions, une confusion entre athéisme et laïcité. Pourtant, le concept de laïcité est considérablement plus riche et polysémique que la version restrictive proposée ici. Quant à son instrumentalisation à des fins polémiques, elle est, pour le moins, désolante.

Pour cette raison, la première partie du présent ouvrage sera consacrée à un examen minutieux du concept de laïcité, tel qu'il est compris dans un de ses principaux contextes d'émergence, qui sert souvent, soit de modèle – mais en ignorant toutes les nuances et la complexité de celui-ci –, soit de repoussoir – en faisant de la laïcité la raison de bien des problèmes sociaux, sans pourtant s'embarrasser d'explications rationnelles – : celui du paradigme français, tout en prenant soin de le comparer au modèle canadien, de même qu'aux spécificités québécoises de sa mise en œuvre ici. De plus, la laïcité ne se limite pas à la définition de modalités politiques qui cherchent à régir les relations entre l'État et les religions, ou à en préciser un cadre juridique. Elle est aussi une représentation sociale et, pour certains, elle constitue une valeur fondamentale, étroitement liée aux principes de liberté et d'égalité. Il existe de nombreuses lectures interprétatives de la laïcité, par exemple de nature philosophique, historique, et sociologique, qui ne sont pas sans influence sur la compréhension de ses finalités mêmes. Comme nous le verrons, ces interprétations, parfois divergentes, nourrissent, y compris au sein de la société québécoise, une tension entre deux visées différentes : d'un côté, celle de la garantie du pluralisme des convictions des citoyens et, de l'autre, celle d'une visée émancipatrice de la laïcité à l'égard du poids des religions pour ces mêmes citoyens.

La question de la laïcité est indissociable des différentes conceptions, parfois divergentes, que l'on peut avoir tant de la liberté de conscience que de la liberté de religion. C'est pourquoi il m'a semblé important de retracer les contextes historiques, politiques et culturels d'apparition de ces concepts pour permettre une pleine compréhension des enjeux que

soulèvent les débats politiques et juridiques contemporains. Par la suite, je prendrai soin d'examiner attentivement les différents types de critiques, de nature religieuse, politique, laïque, voire laïciste, et féministe, adressées au volet Culture religieuse du programme ECR, avant d'y apporter des éléments de réponse ou de contextualisation, qui contribueront à leur compréhension. De nombreuses interprétations erronées du programme ECR ayant, en effet, nourri ces objections, elles doivent donc elles-mêmes, à leur tour, faire l'objet d'un examen critique attentif. Paradoxalement, l'inculture religieuse, de même qu'un manque de connaissance historique de ce qu'est la laïcité, au profit d'une certaine vision militante, révèle les incohérences et les faiblesses de bon nombre de ces discours de même que d'un procès mené à charge contre un objet d'enseignement qui dérange.

Selon des parents catholiques, ainsi que des groupes libertariens, tenants de l'enseignement à domicile, à l'origine de recours judiciaires, la critique du cours ECR constitue un moyen de dénoncer ce qu'ils considèrent comme le trop grand pouvoir de l'État laïque dans l'éducation des enfants, et les atteintes à la liberté de conscience et de religion abusives que celui-ci se permet. Pourtant, selon des militants laïques, l'État se fait le promoteur des religions et il contribue ainsi à l'endoctrinement religieux des jeunes. Selon certains historiens, sociologues nationalistes et chroniqueurs disposant de tribunes médiatiques puissantes, le programme ECR nuit à l'identité québécoise en privilégiant le multiculturalisme canadien et en faisant la promotion des accommodements raisonnables. Enfin, selon des militantes féministes, dont les propos sont repris par certains partis politiques, le programme met de l'avant une vision « trop positive » des religions, alors même que celles-ci seraient des systèmes oppressifs, patriarcaux, sexistes et archaïques, dont il faut dénoncer les nombreux méfaits et le caractère discriminatoire. Je tâcherai donc de montrer que les caricatures qui sont ainsi faites du programme ECR sont loin de lui rendre justice.

Dans une seconde partie, nous nous intéresserons aux conditions politiques et sociologiques d'émergence d'un nouveau programme éducatif, en revenant sur celles qui ont mené, au milieu des années 2000, dans un contexte de déconfessionnalisation scolaire, non seulement au choix du programme ECR, mais également, et de façon comparative, à celles qui ont motivé la décision, douze ans plus tard, de le supprimer. Nous porterons une attention particulière aux nombreux

défis que représente la mise en place d'un nouveau programme, que ce soit en matière d'élaboration des contenus et du matériel didactique, ainsi qu'en lien avec les questions de la formation et de l'accompagnement du personnel enseignant.

Les programmes d'enseignement constituent un bien public qui concerne tous les jeunes et, plus largement, tous les citoyens d'une nation. J'inviterai donc les lecteurs à entrer dans le laboratoire où sont élaborés ces programmes, à observer quels jeux d'influence s'y déploient, et quels critères politiques et pédagogiques guident les choix opérés. De ce point de vue, les circonstances qui entourent la révision du programme ECR constituent un cas intéressant de contre-modèle. En effet, alors même que le nouveau programme Culture et citoyenneté québécoise, qu'a promu le ministre de l'Éducation Jean-François Roberge, est annoncé comme un modèle d'éducation à la citoyenneté, je montrerai comment son processus d'élaboration est, en fait, marqué, à toutes les étapes, par une profonde opacité, de même que par une absence réelle de délibération citoyenne. En effet, le gouvernement donne l'impression de se guider au moyen de la seule boussole de la popularité sociale, tout en pratiquant une politique de dissimulation de nombreux renseignements pertinents, et ce, dans le but de légitimer un projet avant tout politique et démagogique qui, notamment, vise l'exclusion de la culture religieuse du champ des connaissances scolaires. Cette façon d'agir a profondément choqué nombre d'enseignants, de même que plusieurs membres de la communauté scientifique. De plus, elle témoigne d'une instrumentalisation partisane de questions éducatives par le politique, laquelle, d'ailleurs, est fort préoccupante tant sur le plan intellectuel que sur le plan démocratique.

Nous examinerons également, plus largement, à partir de l'exemple du programme ECR, le gouffre qui peut exister entre les objectifs d'un programme d'enseignement et les réalités du terrain. Celles-ci rendent cet enseignement parfois difficile, voire impossible, soulignant ainsi certains des maux qui rongent le système scolaire québécois et qui, à certains égards, expliquent la situation de crise dans laquelle il se trouve.

Nous nous interrogerons aussi sur la tension, à l'intérieur du monde scolaire, entre différentes conceptions de l'éducation, qui veulent répondre à la question de savoir à quoi doit servir l'école. Celle-ci peut-elle être encore aujourd'hui le lieu où s'incarne et se transmet une culture humaniste, ou bien doit-elle plutôt favoriser le développement

de compétences sociales et comportementales conçues pour préparer les élèves aux défis de la vie contemporaine en société et à l'intégration au marché du travail? La disparition de la culture religieuse dans les apprentissages scolaires des jeunes, au profit des huit nouveaux thèmes annoncés, relevant pour la plupart de problématiques sociétales (l'éco-citoyenneté, la citoyenneté numérique, l'éducation à la sexualité, l'éducation juridique, la participation citoyenne, etc.) semble relever d'un paradigme éducatif qui favorise des contenus plus techniques, cherchant à pallier toutes sortes de problèmes de société du temps présent, au risque d'inventer un programme « fourre-tout » dépourvu de cohérence. Pourtant, des connaissances sur les phénomènes religieux favorisent *elles aussi* une compréhension à la fois éclairante et utile du monde contemporain, mais davantage détachée de la tyrannie du présentisme contemporain. En effet, la culture religieuse permet aux jeunes de s'inscrire dans un temps long, et de nourrir une réflexion sur la quête humaine de sagesse à laquelle, au fil de l'histoire, non seulement les spiritualités, mais aussi la philosophie, la littérature et les arts, ont apporté, eux aussi, de nombreuses réponses.

Enfin, l'analyse du parcours historique, politique et sociologique qui a mené à la suppression de la culture religieuse me semble illustrer plusieurs des travers fort préoccupants de notre époque : rhétorique conspirationniste visant, selon les discours, l'État, l'Église catholique, ou encore le ministère de l'Éducation, voire les intellectuels ; rejet de l'expertise scientifique et même délégitimation de celle-ci au profit de discours essentiellement militants ; primat de l'indignation sur la réflexion et, de façon liée, perte du sens de la complexité et des nuances au profit d'analyses le plus souvent caricaturales ; priorité accordée au principe de la concurrence, voire de la polarisation des opinions et de leur instrumentalisation politique.

Bref, la disparition de la culture religieuse témoigne d'un rapport à la fois ambivalent et difficile au religieux. Ce rapport se manifeste non seulement dans le profond détachement de ses ancrages chrétiens qu'a opéré la société québécoise, mais se révèle aussi dans les jeux politiques contemporains, qui jugent que les connaissances sur les phénomènes religieux, dans le champ scolaire, ne sont plus pertinentes pour la compréhension du monde du XXI^e siècle.

Première partie

Un objet d'enseignement qui dérange

Une grande diversité des conceptions de la vie bonne, qu'elles soient, par exemple, de nature morale, religieuse, philosophique, ou encore politique, caractérise les sociétés démocratiques contemporaines. Désignée, parfois aussi, sous l'expression « pluralisme axiologique », cette diversité est appelée à croître pour deux raisons principales. La première étant l'augmentation des flux migratoires et le brassage des populations qui en résulte. La seconde étant liée à la montée de l'individualisation, phénomène en vertu duquel chaque individu veut décider, de façon subjective, de ses propres valeurs. Les sociétés sont alors confrontées au défi que représente une gestion harmonieuse des tensions pouvant naître entre des représentations du monde non seulement fort nombreuses, mais aussi parfois profondément divergentes. Pour relever ce défi, les États cherchent à dessiner, de façon plus ou moins extensive, des espaces politiques du commun où tous peuvent vivre ensemble, voire se retrouver autour de valeurs partagées. La liberté, et plus précisément la liberté de conscience, constitue assurément l'une de ces valeurs recherchées. Pour autant, il existe plusieurs représentations du principe de liberté de conscience, chacune nourrissant différentes conceptions de la liberté religieuse, de même que sont développés des modèles politiques qui font des choix divergents en matière de protection de ces libertés fondamentales. Ainsi peuvent entrer en tension une conception de la liberté de conscience qui inclut la liberté religieuse et celle qui, au contraire, considère que c'est la liberté de religion qui englobe la liberté de conscience. J'exposerai les principales caractéristiques de ces deux conceptions. Toutefois, il est important de noter qu'en choisissant de faire une distinction entre les deux libertés en question, je privilégie déjà une position intellectuelle qui s'inscrit dans le premier courant.

De façon liée, les conceptions de ce que sont la liberté de conscience et la liberté de religion résident au cœur de l'analyse des réflexions sur la laïcité et des différents modèles qui en existent, à la recherche d'un équilibre entre liberté et égalité. J'examinerai les deux principaux paradigmes de la laïcité, soit le modèle dit républicain, associé historiquement à la France, et qui s'est déployé en particulier dans le monde

scolaire à partir du XIX^e siècle, paradigme dont beaucoup se réclament au Québec – il nourrit d’ailleurs une conception de la laïcité de type nationaliste –, et le modèle dit libéral, qualifié parfois de « laïcité ouverte », associé au monde anglo-saxon, largement répandu, par exemple, au Canada ou aux États-Unis, mais aussi influent au Québec, et qui suscite également un grand intérêt en France. Il faut d’ailleurs noter une circulation croissante des notions et réflexions autour de la question de la laïcité ainsi que de la gestion de la diversité religieuse entre la France et le Québec qui se traduit par un « complexe jeu d’influences croisées entre les débats publics français et québécois [qui] apparaissent perméables aux concepts et expériences produits de l’autre côté de l’Atlantique. Ceux-ci sont mobilisés, appropriés (au prix parfois d’une importante transformation) et présentés tantôt comme une panacée, tantôt comme un contre-exemple » (Mercier et Warren, 2016, p. 8).

Les différentes représentations de la liberté de conscience et de la liberté de religion, ainsi que les conceptions divergentes de la laïcité, nourrissent les arguments développés pour soutenir ou critiquer le programme québécois d’éthique et de culture religieuse. De plus, elles offrent une grille de lecture particulièrement intéressante qui permet de comprendre ces mêmes arguments.

Ainsi, c’est à la défense de la liberté de conscience, entendue surtout comme une liberté religieuse, qu’appellent certains parents catholiques et les représentants d’un établissement scolaire catholique et anglophone, le Collège Loyola. De plus, ces croyants considèrent la laïcité scolaire comme un principe oppressif qu’impose le gouvernement, si ce n’est le signe d’un État totalitaire qui s’immisce dans l’éducation que les parents veulent donner à leurs enfants et, de surcroît, nuit à leur conception de la fidélité due aux enseignements de l’Église catholique.

Dans cette perspective, l’approche culturelle des phénomènes religieux est jugée comme portant atteinte à la liberté de conscience et de religion des enfants et de leurs parents, et comme nourrissant le relativisme religieux, au détriment d’une certaine conception de l’identité chrétienne. Ces acteurs sociaux constituent le premier groupe d’opposants au programme ECR au nom d’arguments religieux.

Des penseurs québécois qui se réclament du nationalisme partagent également cette crainte de dilution de l’identité. Pour certains d’entre eux, l’identité du Québec est étroitement liée au christianisme et elle doit être assumée, en tant que telle, par une priorité accordée à son

enseignement; de ce fait, ils rejettent une laïcité considérée comme « radicale ». Pour d'autres, plus nombreux, le programme ECR est accusé de faire la promotion des accommodements raisonnables et d'être un outil de propagande du multiculturalisme canadien utilisé au détriment de l'identité politique et culturelle du Québec. Ils soulignent les spécificités politiques, historiques et culturelles du Québec et défendent une laïcité de type nationaliste et identitaire. Ainsi, au nom d'arguments nationalistes, ils s'opposent au programme ECR.

Enfin, les critiques du camp laïque se présentent comme les défenseurs de la liberté de conscience, entendue essentiellement comme liberté de ne pas croire, et se considèrent comme les gardiens vigilants de la laïcité. Leur conception de la laïcité tend à exclure les religions de la sphère publique et, en particulier, de l'espace scolaire, y compris par la suppression de la culture religieuse, en affirmant que l'approche culturelle du religieux, proposant des connaissances sur les religions, relève essentiellement d'une démarche confessionnelle. Dans cette perspective, les religions sont surtout considérées à travers un prisme négatif, jugées comme rétrogrades, irrationnelles, infantilisantes, oppressives et sexistes, non sans parfois une certaine condescendance à l'égard des croyants. De plus, dans les discours de certains militants laïques, la laïcité est souvent tout simplement confondue avec l'athéisme, au risque de faire de la première un outil de promotion du second. Cette association nourrit alors une représentation de la laïcité comme anti-religieuse, voire comme un moyen de lutter contre les religions. Ces militants constituent le troisième groupe d'opposants au cours Éthique et culture religieuse, au nom d'arguments de nature laïque et, comme on le verra également, féministe.

Comme on le constate, ce qui est en jeu, dans nombre de discours critiques du programme dont il est ici question, relève surtout de la défense des identités, que celles-ci soient de nature religieuse, politique ou idéologique. Dans la conclusion de cette première partie, nous analyserons la circulation médiatique et politique des critiques à propos du programme ECR sous l'angle de plusieurs travers de notre époque: saturation de l'espace de discussion par les mêmes arguments, rhétorique conspirationniste, remplacement de l'expertise par la militance.

1 De la liberté de conscience et de la liberté de religion

Dans ce premier chapitre, je choisis de considérer que la liberté de conscience et la liberté de religion, si elles sont étroitement liées, ne sont pas des concepts équivalents ou synonymes. Et je choisis d'affirmer qu'au contraire, il est important de les examiner pour elles-mêmes, dans une perspective historique, et de préciser leurs cadres conceptuels respectifs. En effet, la liberté de conscience s'applique à l'ensemble des convictions d'un individu, que celles-ci soient politiques, morales, philosophiques ou religieuses, convictions qui le guident dans ses choix moraux et dans l'orientation qu'il donne à sa vie. Cette liberté est, par essence, individuelle et non collective. Elle suppose l'autonomie intellectuelle et la capacité à faire ses propres choix en fonction de ses valeurs, dans l'intimité de son *for intérieur*, ce qui laisse la possibilité de renoncer à une position pour en adopter une autre, selon ce que l'on juge vrai à un moment donné. La notion de liberté de conscience émerge d'ailleurs en lien avec l'idée de l'unicité du sujet. Quant à elle, la liberté de religion a pour objet la liberté de choisir sa foi et le libre exercice de son culte; elle s'exerce aussi bien sur un plan individuel que sur un plan collectif.

Je rappellerai donc, dans un premier temps, l'histoire de la notion de liberté de conscience et son rayonnement à l'échelle internationale. Toutefois, j'évoquerai aussi quelques représentations différentes qui en sont données, en particulier par l'Église catholique, ce qui n'est pas sans incidence sur les critiques de nature religieuse du programme québécois de l'enseignement d'éthique et de culture religieuse. J'examinerai également les conceptions des libertés de conscience et de religion qui sont privilégiées au Canada et au Québec, en lien avec les représentations politiques et juridiques de la nation, qui entrent parfois en tension.

Une brève histoire de la liberté de conscience

À ma connaissance, il existe peu de travaux sur la liberté de conscience. Ce manque a récemment été comblé par la magistrale somme de l'historien Dominique Avon, spécialiste de l'islam sunnite ainsi que du christianisme, et directeur d'études à l'École pratique des hautes études (v^e Section des Sciences religieuses). Par l'examen de deux mille cinq cents ans d'histoire de l'humanité, elle retrace les origines et le développement de la notion de liberté de conscience.

Dominique Avon (2020, p. 18-19) situe la problématique de la liberté de conscience dans un rapport triangulaire entre un sujet individuel, une autorité politique et une autorité religieuse. Cela

explique pourquoi la *liberté de conscience* a été et reste souvent confondue avec la notion de *liberté religieuse*, dont elle partageait initialement le sens de liberté de pratiquer un culte de manière publique renvoyant à l'acceptation politique d'un pluralisme religieux limité [...] Au cours du xvii^e siècle, le contenu de la notion de *liberté de conscience* a connu des modifications de signification pour prendre celle de la possibilité légale de pouvoir s'affranchir publiquement de toute conviction – religieuse ou non – quand celle de liberté religieuse limitait cette potentialité au champ de la croyance, le plus souvent à un nombre réduit de confessions.

Un détour par l'histoire s'impose ici, même s'il sera nécessairement sommaire. Dans l'Antiquité, on trouve des linéaments de liberté religieuse chez les chrétiens persécutés dans l'Empire romain. Ainsi, Tertullien (vers 160 – vers 220), premier théologien chrétien de langue latine, défend le principe juridique de la liberté de culte et contribue à une reconnaissance de l'individualisation du croire. Lactance (vers 250 – vers 325), rhéteur tombé en disgrâce pour s'être converti au christianisme, défend, dans ses *Institutions divines*¹, le caractère volontaire de l'adhésion personnelle à une religion et le fait que personne ne peut être forcé d'adorer ce qu'il ne veut pas. Cependant, comme le constate Dominique Avon, au milieu du xv^e siècle, aucune société dans le monde ne reconnaît un droit personnel à la liberté de conscience.

C'est donc dans un contexte chrétien et européen qu'apparaît la notion de liberté de conscience, réclamée « pour faire cesser un certain

1. Cette œuvre est publiée, en plusieurs volumes, dans sa traduction française, avec une introduction et un texte critique par Pierre Monat (et pour le Livre VI, par Christiane Ingremeau) dans la remarquable collection Sources chrétiennes, diffusée par les Éditions du Cerf, entre 1986 et 2007.

exercice d'une autorité religieuse ou politico-religieuse sur le *for intérieur* d'une personne » (Avon, 2020, p. 553), à la fois non seulement sur un plan philosophique et théologique, mais aussi sur un plan juridique. En effet, dans une Europe que déchirent, au xvi^e siècle, de puissantes querelles religieuses et de violents conflits entre catholiques et protestants, plusieurs penseurs, souvent protestants, contribuent à préciser la notion de liberté de conscience, parmi lesquels deux grandes figures contemporaines se distinguent, la seconde figure étant beaucoup plus connue dans les milieux anglo-saxons que la première, à laquelle cependant il faut rendre justice. En effet, le philosophe français Pierre Bayle (1647-1706), fils d'un pasteur protestant, exerce un rôle particulièrement important dans l'élaboration de la notion de liberté de conscience. Lors de ses études au collège des Jésuites de Toulouse, il se convertit au catholicisme avant de revenir, quelques mois plus tard, au protestantisme et de s'exiler en Suisse, ensuite aux Pays-Bas. Dans son *Commentaire philosophique sur ces paroles de Jésus-Christ : « Contrains-les d'entrer »*, publié en 1686, soit un an après la révocation de l'Édit de Nantes – qui reconnaissait aux protestants le droit de pratiquer leur religion dans le Royaume de France, mais avec certaines restrictions –, Pierre Bayle « définit la conscience comme une instance morale à même de saisir ce qui était bien ou mal. Reconnaisant la possibilité de l'erreur, il distingue la “conscience bien éclairée” et la “conscience erronée” » (Avon, 2020, p. 463). La conscience étant de nature divine, il faut lui être fidèle et adhérer aux opinions qu'on croit vraies. Le devoir d'obéissance à l'égard de la conscience se fonde sur le devoir d'obéissance à l'égard de Dieu et établit le droit à la liberté religieuse. Pierre Bayle défend la liberté de conscience pour tous, y compris les catholiques, ce qui lui attirera de très solides inimitiés de la part de son propre camp protestant ; outre les juifs et les musulmans, il considère que même les athées doivent bénéficier de cette liberté, ce qui lui vaudra des accusations d'athéisme. Il considère qu'un État n'a pas à juger de la véracité ou de la fausseté d'une opinion, mais doit s'assurer de la tranquillité et de la sûreté publique.

La seconde figure, plus connue, est celle du philosophe anglais protestant John Locke (1632-1704), dont la pensée, considérée comme fondatrice du libéralisme, tant économique que politique, et marquant le début de l'empirisme, jouira d'une très grande postérité. Il vit dans un royaume d'Angleterre que deux révolutions politiques déchirent et

qui a connu une histoire religieuse mouvementée, parfois violente, voyant se succéder la réforme anglicane portée par le roi Henri VIII, puis la restauration catholique par sa fille Marie Tudor, suivie du retour à la religion anglicane avec Élisabeth I^e, et, finalement, la coexistence, plus ou moins facile, de différents courants protestants.

C'est dans ce contexte que Locke s'est tout particulièrement intéressé à la question de la tolérance, à laquelle il a consacré plusieurs écrits. En 1667, il rédige, sans l'édition, une *Letter Concerning Toleration*, dans laquelle il prône la tolérance et considère que la mission du magistrat est de protéger la paix civile et la propriété de ses sujets, et où il juge que l'intolérance découle de la confusion entre le politique et le religieux. Cette lettre est éditée en anglais en 1685, puis en latin quatre ans plus tard. Locke préconise, d'une part, la fin du pouvoir du magistrat civil en matière de religion, prémices d'une séparation de l'Église et de l'État, où ce dernier ne doit s'occuper que des questions temporelles – d'ailleurs, la souveraineté du pouvoir réside non pas dans les mains du monarque mais dans celle du Parlement qui doit protéger les citoyens de même que garantir la paix civile –, et, d'autre part, la liberté pour chacun de suivre la religion de sa conscience, sans le poids de la contrainte. Locke considère que la conscience individuelle doit être la seule instance de jugement en matière d'opinion religieuse, celle-ci n'étant définie ni comme éclairée ni comme erronée, et il se montre « moins optimiste que Bayle dans les capacités humaines sans secours surnaturel » (Avon, 2020, p. 468).

Locke défend le principe de la non-immixtion de la puissance publique dans les croyances de chacun, y compris celles des juifs et des musulmans, mais il y met une double limite en excluant les catholiques et les athées, non pas pour des raisons religieuses mais pour des motifs politiques. En effet, les catholiques, qui relèvent de la juridiction du pape, sont soupçonnés de ne pas respecter la loyauté due à l'État et de faire primer celle due à Rome, un pouvoir extérieur, ce qui les rend potentiellement déloyaux.

Quant aux athées, Locke considère qu'ils n'ont pas de conviction morale, qu'ils sont une source de désordre et qu'ils remettent en cause le lien social. En effet, la société politique libérale, telle que Locke la conçoit, repose sur l'obligation morale qui lie les individus – lien que régit le droit selon lequel chacun doit accomplir son devoir selon la volonté divine –, cette obligation ayant son fondement ultime en Dieu.

Aussi, dans la mesure où la négation de Dieu est tolérée, le fondement de l'obligation morale disparaît, fragilisant ainsi la cohésion morale de la société. Dans des sociétés chrétiennes, l'exclusion des catholiques, considérés comme appartenant à une religion *étrangère*, représente une sérieuse limite au principe de tolérance.

La seconde moitié du XVIII^e siècle constitue un moment décisif dans la mesure où elle voit s'opérer un basculement de la notion philosophique et théologique de liberté de conscience vers, d'une part, un droit revendiqué pour tous et garanti par l'État, et, d'autre part, un affranchissement de la matrice religieuse chrétienne dans laquelle elle avait vu le jour et où elle était associée, comme nous venons de le voir, à une vérité divine éclairant l'homme dans ses décisions. Ce basculement se fait au profit d'une liberté qui doit pouvoir être exercée indépendamment de toute foi particulière et se baser sur un jugement totalement libre. Cependant, cette liberté va se traduire différemment selon les langues et les cadres conceptuels dans lesquels elle se déploie. Ainsi, la « notion de "liberté de conscience" travailla davantage les promoteurs des idéaux de la Révolution française, y compris en langue allemande et italienne et ce, en dépit des conquêtes. Celle de "religious freedom" s'imposa dans les textes fondateurs de la République états-unienne, excluant de droit, sinon de fait, la possibilité de ne pas croire publiquement » (Avon, 2020, p. 553).

En France, les écrits des philosophes des Lumières, tels ceux de Voltaire (1694-1778), promoteur actif de la tolérance et de la liberté de penser, qui s'est fait le dénonciateur du fanatisme religieux, et ceux de Rousseau (1712-1778), qui défend non seulement le primat de la conscience individuelle, mais aussi la nécessité d'une religion civile qui favorise l'unité ainsi que le projet politique du respect de la volonté générale exprimée par le peuple, influencent les révolutionnaires de 1789. En effet, ceux-ci établissent la citoyenneté sur une référence individuelle et non collective et, de ce fait, considèrent les corps intermédiaires comme des obstacles. En reconnaissant aux juifs les mêmes droits qu'aux chrétiens, ils soulignent l'universalité du genre humain, car ces droits doivent leur être reconnus en tant que personnes et non en tant que membres d'une communauté. C'est la fameuse phrase qu'a prononcée en 1791 Stanislas de Clermont-Tonnerre : « Il faut tout refuser aux Juifs comme nation et accorder tout aux Juifs comme individus ; il faut qu'ils ne fassent dans l'État ni un corps politique ni un ordre ; il

faut qu'ils soient individuellement citoyens.» Dominique Avon (2020, p. 613) rappelle que la séance du 23 août 1789 au cours de laquelle a été formulé l'article X de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen :

fut l'une des plus houleuses. Soutenu par Mirabeau, le comte Boniface de Castellane [...] demanda que les juifs et les protestants pussent jouir de la liberté de leurs opinions et du droit de ne pas être troublés dans l'exercice de leur religion. Après bien des débats, c'est une formulation négative qui fut adoptée, l'adverbe « même » devant « religieuses » renvoyant à la position selon laquelle l'adhésion de foi relevait d'un choix individuel comme toutes les autres « opinions ».

L'article X précise en effet que : « Nul ne doit être inquiété pour ses opinions, même religieuses, pourvu que leur manifestation ne trouble pas l'ordre public établi par la loi. » Cependant, le droit à la liberté de conscience ne sera pas mentionné, de manière explicite, dans un texte de loi avant 1905, avec la loi de séparation des Églises et de l'État du 9 décembre, dont l'Article premier précise : « La République assure la liberté de conscience. Elle garantit le libre exercice des cultes sous les seules restrictions édictées ci-après dans l'intérêt de l'ordre public. »

Dans les sociétés de langue anglaise, on utilise comme synonymes *liberty/freedom of conscience*, *consciousness* et *religious freedom*. Cependant, c'est cette dernière expression, *religious freedom*, qui est privilégiée dans les milieux anglo-saxons plutôt que celle de *liberty of conscience*, « ce qui conduisit par exemple les fondateurs des États-Unis d'Amérique à ne pas rendre explicite le droit à l'absence de religion, tout en ouvrant très largement la possibilité aux changements de religion ou à la création de religion » (Avon, 2020, p. 551). En 1791, le texte du Premier Amendement de la Constitution des États-Unis d'Amérique adopte le principe de séparation entre l'État fédéral et les religions, le Congrès ne pouvant établir une religion ni empêcher le libre exercice des religions.

Des libertés que protège le droit international

C'est au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, le 10 décembre 1948, que l'Assemblée générale des Nations Unies adopte solennellement une Déclaration universelle des droits de l'homme dont l'article 18 reconnaît que : « Toute personne a droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion ; ce droit implique la liberté de changer de

religion ou de conviction ainsi que la liberté de manifester sa religion ou sa conviction seul ou en commun, tant en public qu'en privé, par l'enseignement, les pratiques, le culte et l'accomplissement des rites.»

Parmi les 58 états membres (dont ne faisaient pas partie les vaincus de la guerre), 2 étaient absents (le Yémen et le Honduras), 48 États ont voté en faveur du texte et 8 États se sont abstenus : l'Union des républiques socialistes soviétiques, dirigée par Staline, qui voulait limiter le droit à la liberté de religion et qui a entraîné dans son sillage l'Ukraine, la Biélorussie, la Pologne, la Tchécoslovaquie ainsi que la Yougoslavie ; l'Union sud-africaine – du fait de l'incompatibilité de plusieurs droits avec le régime d'apartheid qu'elle avait instauré – et, enfin, l'Arabie saoudite, laquelle, parce qu'elle considérait l'apostasie comme passible de la peine de mort, ne pouvait accepter la liberté de conscience et de religion, et parce que l'esclavage était encore en vigueur dans le royaume arabe, et que les femmes ne pouvaient revendiquer les mêmes droits que ceux des hommes, ne pouvait pas plus entériner le principe d'égalité².

L'historien Dominique Avon (2020, p. 42) rappelle que la dominante anglo-saxonne était perceptible dans le comité de rédaction de la Déclaration universelle des droits de l'homme. Ainsi, Eleanor Roosevelt, l'épouse du président des États-Unis Franklin Delano Roosevelt, qui, à l'unanimité en 1946, avait été élue présidente de la Commission des droits de l'homme des Nations unies, a exercé un rôle très important dans l'élaboration du texte final. Qui plus est, « la notion de "liberté de conscience" était conçue comme incluse dans celle de *religious freedom* qui correspondait davantage au vécu de la grande majorité des citoyens états-uniens ». Il faut rappeler que cette déclaration n'a qu'une portée déclarative et qu'elle ne comprend pas de contraintes juridiques.

En 1966, l'Assemblée générale de l'Organisation des Nations unies adopte deux pactes distincts, l'un relatif aux droits civils et politiques et l'autre relatif aux droits économiques, sociaux et culturels. On notera avec intérêt la modification intervenue dans l'article 18, où la liberté de changer de religion n'est plus mentionnée, mais est remplacée par l'expression « liberté d'avoir ou d'adopter une religion ou une conviction de son choix » : « Toute personne a droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion ; ce droit implique la liberté d'avoir ou d'adopter

2. Pour un récit détaillé des discussions ayant mené à l'adoption de la Déclaration universelle des droits de l'homme, voir le chapitre intitulé « L'universalisation d'un principe libéral » dans la somme de Dominique Avon, *op. cit.* p. 31-58.

une religion ou une conviction de son choix ainsi que la liberté de manifester sa religion ou sa conviction, individuellement ou en commun, tant en public qu'en privé, par le culte et l'accomplissement des rites, les pratiques et l'enseignement.» Comme le note Valentine Zuber (2019, p. 261), le droit de ne pas avoir de religion tombe dans un angle mort et « la possibilité de l'agnosticisme et de l'athéisme n'est donc pas textuellement garantie par ce pacte multilatéral ».

Enfin, tant la Déclaration universelle des droits de l'homme que les pactes de 1966 « concernaient principalement des individus, mais sous la poussée de la jurisprudence anglo-saxonne, la reconnaissance de droits appliqués à des “groupes”, le plus souvent présentés comme des minorités, vint concurrencer la conception initiale. La France, dont la tradition juridique reconnaissait prioritairement des citoyens devant être dotés de droits identiques, se démarqua en 1980 » (Avon, 2020, p. 1025) en refusant l'article 27 qui précisait que les personnes appartenant aux minorités ethniques, religieuses ou linguistiques ne peuvent être privées du droit d'avoir, en commun avec les autres membres de leur groupe, leur propre vie culturelle, de professer et de pratiquer leur propre religion, ou d'employer leur propre langue.

On constate que s'expriment ici des conceptions différentes non seulement de la citoyenneté, mais également des libertés. Si nous revenons à la notion de liberté de conscience, on observe que les autorités françaises considèrent la liberté religieuse comme une expression de la liberté de conscience, alors que, dans le modèle anglo-saxon, la liberté de religion tend à englober la liberté de conscience. Ces différentes représentations ne sont pas sans effets sur les décisions prises, sur le plan juridique, dans diverses sociétés. Nous retrouverons ainsi cette divergence d'acceptions de ce que recouvre la liberté de conscience dans les débats québécois sur la laïcité, sur lesquels nous reviendrons plus loin, dans la seconde partie du deuxième chapitre.

Auparavant, il est utile d'examiner les représentations des libertés de conscience et de religion par un autre acteur social au rayonnement international particulièrement important, l'Église catholique.

Les libertés de conscience et de religion pour l'Église catholique

Au XIX^e siècle, en vue de répondre aux défis que pose la modernité libérale et socialiste, le pape Léon XIII réaffirme le principe paulinien selon lequel il n'y a d'autorité que celle de Dieu. Dans l'encyclique *Libertas*

Praestantissimum publiée en 1888, il considère que le respect pour « la doctrine catholique sur l'origine et l'exercice du pouvoir public » doit l'emporter sur une politique de garantie des mêmes droits et privilèges à toutes les confessions et les religions, et il critique également les conceptions fausses des libertés dont « la liberté de pensée ou de conscience » (Avon, 2020, p. 758).

Pendant, avec le concile Vatican II (1962-1965), des changements profonds se font jour dans la conception des libertés que défend l'Église catholique. Ainsi, dans l'encyclique *Pacem in Terris* publiée en 1963, le pape Jean XXIII rappelle que la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 « reconnaît solennellement à tous les hommes, sans exception, leur dignité de personne : elle affirme pour chaque individu ses droits de rechercher librement la vérité, de suivre les normes de la moralité, de pratiquer les devoirs de justice, d'exiger des conditions de vie conformes à la dignité humaine, ainsi que d'autres droits liés à ceux-ci³ ».

Plus précisément, dans la déclaration *Dignitatis Humanae* sur la liberté religieuse en décembre 1965, il est précisé que :

Cette liberté consiste en ce que tous les hommes doivent être soustraits à toute contrainte de la part tant des individus que des groupes sociaux et de quelque pouvoir humain que ce soit, de telle sorte qu'en matière religieuse nul ne soit forcé d'agir contre sa conscience ni empêché d'agir, dans de justes limites, selon sa conscience, en privé comme en public, seul ou associé à d'autres (n° 2, § 1), [...] la norme suprême de la vie humaine est la loi divine elle-même, éternelle, objective et universelle, par laquelle Dieu, dans son dessein de sagesse et d'amour, règle, dirige et gouverne le monde entier, ainsi que les voies de la communauté humaine (n° 3 § 1)⁴.

Si le texte conciliaire reconnaît le caractère essentiel de la dignité humaine identifiée à une conscience éclairée, il souligne l'importance de la liberté religieuse en rappelant qu'aucune coercition en matière religieuse ne doit être autorisée, car il est impossible de forcer une personne à agir contre sa conscience, de même qu'aucune restriction dans le domaine de la pratique et de la diffusion de la croyance ne doit être possible, si ce n'est l'ordre public « juste ».

3. JEAN XXIII, extrait de l'encyclique *Pacem in Terris*, 11 avril 1963 [http://www.vatican.va/content/john-xxiii/fr/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_11041963_pacem.html].

4. Déclaration conciliaire sur la liberté religieuse *Dignitatis Humanae*, 7 décembre 1965, citée dans Dominique Avon, *op. cit.*, p. 151-152.

En 1993, le Catéchisme de l'Église catholique reprend cette association de la liberté à la dignité et rappelle que la conscience doit être guidée par la vérité: «La conscience bonne et pure [était] éclairée par la foi véritable⁵.»

On retrouve cette priorité de la liberté de religion sur la liberté de conscience dans une *Lettre pastorale sur la liberté de conscience et de religion* publiée par le Conseil permanent de la Conférence des évêques catholiques du Canada en avril 2012, où il est dit que: «Les libertés de conscience et de religion ne naissent pas d'une concession de l'État ou de la société: elles sont inaliénables et universelles. La liberté religieuse est "la plus profonde expression de la liberté de conscience" [en faisant référence au Message pour la Journée mondiale de la Paix de Jean-Paul II en 1991, n° 5)]⁶.» La liberté religieuse est le droit le plus significatif car elle met en jeu la relation de l'homme avec Dieu et la recherche de la vérité, en s'appuyant sur la dignité de la personne humaine créée à l'image de Dieu. La conscience est comprise comme un lieu intime en soi où Dieu peut se faire entendre.

Sur le plan politique, le texte de cette Lettre va loin puisqu'il affirme que: «Les artisans d'une laïcité éclairée s'efforcent de faire en sorte que l'arène publique reste ouverte à la transcendance, de manière que les convictions religieuses des citoyens puissent inspirer les lois et les institutions sociales⁷.» Quant à l'école, au même titre que la famille, elle doit «développer en chaque enfant une conscience qui soit vraiment droite et libre: capable de choisir ce qui est le vrai bien, et donc de rejeter ce qui est mal⁸.» On retrouvera cette conception de l'école et cette compréhension de la liberté de conscience et de religion comme, d'abord et avant tout, une liberté religieuse dans les critiques du programme Éthique et culture religieuse que des parents chrétiens ont faites. Considérons maintenant quelles sont les représentations des libertés de conscience et de religion au Canada et au Québec.

5. *Catéchisme de l'Église catholique*, Paris, Pocket, 1993, §1794, p. 380, cité par Dominique Avon, *op. cit.*, p. 1069.

6. CONSEIL PERMANENT DE LA CONFÉRENCE DES ÉVÊQUES CATHOLIQUES DU CANADA, *Lettre pastorale sur la liberté de conscience et de religion, avril 2012* [https://www.ecdq.org/wpcontent/uploads/2016/09/Liberte_de_conscience_et_de_religion.pdf], p. 3.

7. *Ibid.*, p. 8.

8. *Ibid.*, p. 10.

Les libertés de conscience et de religion au Canada et au Québec

Les libertés de conscience et de religion font partie des libertés fondamentales reconnues dans les Chartes canadienne et québécoise des droits et libertés de la personne. Toutefois, elles ne sont pas formulées de la même façon dans les deux textes.

Dans son article 2, la Charte canadienne des droits et libertés de 1982, qui a valeur constitutionnelle, énonce que : « Chacun a les libertés fondamentales suivantes : (a) la liberté de conscience et de religion ; [...] », alors que la Charte québécoise des droits et libertés de 1975 précise, dans son article 3, que : « Toute personne est titulaire des libertés fondamentales telles la liberté de conscience, la liberté de religion [...] ». La question qui se pose alors est de savoir si la liberté de conscience et la liberté de religion constituent une seule et même liberté, conception privilégiée par la Cour suprême du Canada, ou bien s'il s'agit de deux libertés, complémentaires mais différentes. Dans ce dernier cas, la question est de savoir comment saisir les implications de cette compréhension sur les plans conceptuel et juridique.

L'essentiel de la jurisprudence de la Cour suprême du Canada sur la liberté de religion a pour source d'inspiration l'arrêt *R. c. Big M Drug Mart Ltd.* de 1985, dans lequel le juge Dickson, au nom des juges majoritaires, précise la liberté de religion de la manière suivante :

Le concept de la liberté de religion se définit essentiellement comme le droit de croire ce que l'on veut en matière religieuse, le droit de professer ouvertement des croyances religieuses sans crainte d'empêchement ou de représailles et le droit de manifester ses croyances religieuses par leur mise en pratique et par le culte ou par leur enseignement et leur propagation. Toutefois, ce concept signifie beaucoup plus que cela. La liberté peut se caractériser essentiellement par l'absence de coercition ou de contrainte. [...] La liberté au sens large comporte l'absence de coercition et de contrainte et le droit de manifester ses croyances et pratiques. La liberté signifie que, sous réserve des restrictions qui sont nécessaires pour préserver la sécurité, l'ordre, la santé ou les mœurs publics ou les libertés et droits fondamentaux d'autrui, nul ne peut être forcé d'agir contrairement à ses croyances ou à sa conscience⁹.

9. *R. c. Big M Drug Mart Ltd.*, 1985 CanLII 69 (CSC), [1985] 1 R.C.S. 295, § 94 et 95. Ce procès concernait la possibilité pour les commerces d'ouvrir le dimanche. CanLII, Institut canadien d'information juridique, permet d'accéder sur son site aux jugements des diverses cours canadiennes [<https://www.canlii.org/fr/>].

Le multiculturalisme est une caractéristique fondamentale de la société canadienne, dans cette perspective qui fait la promotion de la diversité: «Une majorité religieuse, ou l'État à sa demande, ne peut, pour des motifs religieux, imposer sa propre conception de ce qui est bon et vrai aux citoyens qui ne partagent pas le même point de vue. La Charte protège les minorités religieuses contre la menace de "tyrannie de la majorité"¹⁰.»

La Cour suprême du Canada défend une interprétation large et libérale des protections de la liberté de conscience et de religion. Dans ses décisions de justice, elle privilégie la norme subjective de la croyance sincère des individus et considère que les croyances et les opinions, que dicte la conscience individuelle, définissent profondément les personnes ainsi que le cadre moral qui guide leur conduite et qu'à ce titre, elles sont plus que des opinions. La Cour suprême fait prévaloir l'aspect individuel des convictions religieuses sur l'aspect communautaire: «Essentiellement, la religion s'entend de profondes croyances ou convictions volontaires, qui se rattachent à la foi spirituelle de l'individu et qui sont intégralement liées à la façon dont celui-ci se définit et s'épanouit spirituellement, et les pratiques de cette religion permettent à l'individu de communiquer avec l'être divin ou avec le sujet ou l'objet de cette foi spirituelle¹¹.»

La liberté de religion signifie que nul ne doit être contraint d'adhérer ou de s'abstenir d'adhérer à un certain ensemble de croyances religieuses. Cela vise aussi bien les aspects individuels que les aspects collectifs des convictions religieuses. La liberté de religion comprend donc celle de n'avoir aucune religion, et les notions de «croyance» et de «religion» concernent non seulement les religions, mais aussi l'incroyance, l'athéisme et l'agnosticisme. Ainsi, dans le procès opposant le plaignant se déclarant athée Alain Simoneau, soutenu par le Mouvement laïque québécois, à la Ville de Saguenay et son maire Jean Tremblay, qui ouvrait les séances du conseil municipal par une prière chrétienne, la Cour suprême reconnaît en 2015 qu'il y a bien atteinte à sa liberté de conscience et de religion protégée par la Charte québécoise¹². L'athéisme

10. *Ibid.*, § 96.

11. *Syndicat Northcrest c. Amselem*, 2004 CSC 47 (CanLII), [2004] 2 R.C.S. 551, Arrêt, p. 553.

12. *Mouvement laïque québécois c. Saguenay (Ville)*, 2015 CSC 16 (CanLII), [2015] 2 R.C.S. 3.

sincère d'Alain Simoneau est considéré comme une religion. Dans cette perspective, la religion est partie intégrante de l'identité de chacun, que celui-ci soit religieux ou non.

L'interprétation de la Cour suprême s'inscrit dans une conception individuelle de la liberté de religion, laquelle peut se définir de manière positive et négative à la fois. La dimension positive réside dans le fait que l'individu est libre d'avoir des croyances religieuses, de les professer ouvertement et de les manifester par leur mise en pratique. La même liberté s'applique, comme corollaire, aux personnes non croyantes. La dimension négative de la liberté de religion consiste dans le droit de ne pas être pas forcé d'embrasser une conception religieuse ni contraint d'agir, directement ou indirectement, contre ses croyances (religieuses ou non religieuses)¹³.

On ne manquera pas ici de faire le lien avec la pensée du philosophe anglais Isaiah Berlin (1994). Celui-ci a théorisé la conception de deux types de liberté, soit les libertés positives, *en faveur de*, liées à la réalisation de soi et à la participation du citoyen à la vie politique, et les libertés négatives, de *non-empêchement* ou d'absence d'entrave. L'équilibre entre les deux est difficile à trouver car, d'une part, il existe, avec les libertés positives, un risque de favoriser un individualisme excessif au détriment de la cohésion de la société, et, d'autre part, avec les libertés négatives peut apparaître, selon Berlin, le danger de mener à un État autoritaire trop interventionniste, voire totalitaire.

C'est donc dire que la Cour suprême aborde la liberté de conscience principalement à travers le prisme de la liberté de religion et, de fait, dans sa jurisprudence, elle s'est beaucoup moins penchée sur la question de la liberté de conscience en tant que telle. D'ailleurs, les autres

13. Au Québec, on trouve cette conception mentionnée dans le rapport du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, *Laïcité et religions. Perspective nouvelle pour l'école québécoise*, Québec, gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1999, p. 97. Ce rapport est souvent désigné sous le nom de Rapport Proulx, expression que j'utiliserai désormais. Elle est défendue également par la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse; voir, par exemple: Consultations particulières sur le projet de loi n° 95, Loi modifiant diverses dispositions législatives de nature confessionnelle dans le secteur de l'éducation. Notes pour la présentation de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse devant la Commission de l'éducation de l'Assemblée nationale, juin 2005, p. 1: [https://www.cdpdj.qc.ca/Publications/PL95_confessionnalite_scolaire.pdf] et Document de réflexion: la charte et la prise en compte de la religion dans l'espace public, juin 2008, p. 5: [http://www.cdpdj.qc.ca/publications/charte_religion_espace_public.pdf].

convictions, par exemple politiques, relèvent de libertés différentes, comme celle de la liberté d'expression. Cette conception s'inscrit dans la perspective culturelle et juridique des milieux anglo-saxons qui, comme nous l'avons vu précédemment, sont plus sensibles à la défense de la « *religious freedom* » qu'à celle de la liberté de conscience, alors que, dans le modèle politique et juridique français, celle-ci est davantage considérée pour elle-même.

Le philosophe canadien, Charles Taylor (1994), théoricien de la philosophie de la reconnaissance des identités, considère que les religions répondent au besoin de sens ontologique que manifeste l'être humain. Il pense également que les individus doivent bénéficier d'une reconnaissance collective de leurs choix sur le plan moral.

Dominique Avon (2020, p. 1058) note que Taylor ne retient pas le sens de liberté de conscience comme la définissent les philosophes et les juristes depuis le XVIII^e siècle, mais qu'il l'associe « à l'idée d'un épanouissement personnel au sein d'une société politique fondée sur le respect de la pluralité des perspectives philosophiques, religieuses et morales en vue d'un développement harmonieux¹⁴ ».

Or, au Québec, une sensibilité quelque peu différente à propos de la liberté de conscience s'exprime parfois. Ainsi, même le rapport de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement liées aux différences culturelles¹⁵ met en relief que ce ne sont pas les seules croyances religieuses qui exercent un rôle important dans la vie des individus, mais que les convictions de conscience séculières peuvent tout aussi bien, par exemple celles d'un pacifiste :

fournir des réponses aux grandes questions de l'existence humaine ou, plus prosaïquement, permettre de donner une direction à sa vie. Ce qui relie ces croyances, c'est le fait qu'elles engagent la conscience d'une personne, qui ne saurait les passer sous silence ou les transgresser sans porter atteinte à son intégrité morale. C'est précisément ce genre de croyance que cherche à protéger la liberté de conscience inscrite dans nos chartes (Rapport Bouchard-Taylor, 2008, p. 144).

14. Dominique Avon se réfère, ici en particulier, à l'ouvrage coécrit avec Jocelyn Maclure, *Laïcité et liberté de conscience*, Montréal, Boréal, 2010.

15. Ce document, coécrit par le philosophe Charles Taylor et le sociologue québécois Gérard Bouchard, est désigné souvent sous le nom de ses deux co-auteurs, soit le Rapport Bouchard-Taylor, expression que j'utiliserai désormais.

Dans cette perspective, la liberté de religion est un aspect de la liberté de conscience, qui inclut, elle, toutes les convictions profondes, qu'elles soient de nature religieuse ou séculière.

Pour l'historien Yvan Lamonde (2013, p. 26), le principe de liberté de conscience est premier :

parce qu'il est le plus englobant, qu'il inclut la liberté de ne pas croire, de ne pas adhérer à une foi ou à une religion. Parce qu'il affirme le respect des sceptiques, des non-croyants, des agnostiques et des athées, ce principe de la liberté de conscience leur fait place socialement, leur garantit des institutions qui respectent leurs choix tout autant qu'elles assurent une place aux croyants.

En effet, comme nous l'avons vu avec le parcours historique que propose Dominique Avon, si la liberté de conscience s'enracine dans l'humanisme chrétien de la Renaissance et concerne, principalement au *xvi^e* siècle, dans un contexte de conflits entre catholiques et protestants et de vive intolérance religieuse, la possibilité de professer le culte de son choix, à partir du *xviii^e* siècle, la notion évolue vers un droit à penser ou à croire ce qu'une personne veut, y compris en choisissant la voie de l'agnosticisme ou de l'athéisme. Historiquement, la liberté de religion a été protégée bien avant celle de ne pas avoir de convictions religieuses et d'en faire état; ainsi Locke, promoteur de la tolérance religieuse, en excluait les athées.

Le droit à la liberté de conscience, dissociée de la liberté religieuse, est donc le fruit d'une lente conquête, au détriment parfois des religions, qui ne se sont pas engagées en faveur de la reconnaissance de l'athéisme. Celui-ci constitue d'ailleurs, encore aujourd'hui, un motif de persécutions, dans plusieurs pays, par exemple musulmans. *A contrario*, il faut rappeler cependant que la liberté de conscience a été utilisée comme une arme pour les campagnes antireligieuses qu'ont menées les régimes communistes. Ainsi, des Églises ont été victimes d'un athéisme d'État, par exemple l'Église orthodoxe en Union des républiques socialistes soviétiques, où nous avons vu précédemment que celle-ci s'était opposée à la protection de la liberté de religion au moment de l'adoption de la Déclaration universelle des droits de l'homme en 1948, ou également différentes religions, y compris les Églises chrétiennes, en Chine lors de la Révolution culturelle (1966-1976). Encore aujourd'hui, la liberté religieuse reste précaire en Chine.

Sur le plan juridique, des divergences d'interprétation de la liberté de religion apparaissent également entre le Canada et le Québec, ce dernier ayant, pour des raisons historiques, une tradition juridique mixte avec un droit civiliste d'origine française, et un système issu du droit anglais, la *Common law*. Ainsi, en comparant les décisions prises en matière d'accommodement religieux, le juriste Sébastien Grammond (2009) constate combien divergent les conceptions de la religion venant de la Cour d'appel du Québec et de la Cour suprême du Canada. Il observe, en effet, que la Cour d'appel du Québec tend à considérer l'adhésion à une religion comme un choix personnel dont il découle, pour les croyants, la responsabilité d'assumer les conséquences de ce choix, alors que la Cour suprême du Canada, qui accorde, comme nous l'avons vu, une place essentielle au critère de sincérité des croyances religieuses de l'individu, considère que l'appartenance religieuse détermine l'identité des individus puisqu'elle oriente ses convictions profondes. De ce fait, elle autorise plus volontiers les accommodements religieux. Au final, et quoi qu'il en soit de la divergence d'interprétations, dans le système juridique canadien, c'est la Cour suprême qui a le dernier mot. À ce titre, elle exerce un rôle beaucoup plus contraignant que celui de la Cour européenne des droits de l'homme qui, en matière d'interprétation des libertés de conscience et de religion, laisse une plus grande latitude aux États.

Cette plus grande sensibilité à la liberté de conscience s'est exprimée récemment, au Québec, avec deux projets de loi, non sans susciter nombre de critiques et déclencher une vive polémique.

Au cours de l'automne 2013, le Parti Québécois (PQ), alors au pouvoir mais avec un gouvernement minoritaire dirigé par Pauline Marois, propose un projet de loi, intitulé dans un premier temps Charte des valeurs québécoises, dont le but est de formaliser la séparation de l'État et des religions et de consacrer la laïcité dans un texte législatif en officialisant le caractère laïque des institutions publiques. Ce projet est organisé autour de cinq orientations : 1) inscrire dans la Charte québécoise des droits et libertés de la personne les valeurs de la société québécoise, dont la neutralité de l'État et le caractère laïque des institutions publiques, et y baliser les demandes d'accommodement ; 2) établir dans la loi un devoir de réserve et de neutralité en matière religieuse de la part des membres du personnel de l'État dans l'exercice de leurs fonctions ; 3) interdire le port de signes religieux ostentatoires par le

personnel de l'État dans l'exercice de ses fonctions; 4) prévoir dans la loi que les services de l'État doivent être donnés et reçus à visage découvert; et 5) établir une politique de mise en œuvre de la neutralité religieuse de l'État et de l'encadrement des accommodements religieux pour les organismes de l'État¹⁶. Dans le document de septembre 2013 présentant les propositions gouvernementales intitulé *Parce que nos valeurs, on y croit*, Bernard Drainville, alors ministre responsable des Institutions démocratiques et de la Participation citoyenne, précise, dès la première page du document: « Dans notre démocratie, la liberté de religion et la liberté de conscience sont fondamentales et nous devons les protéger. La neutralité de l'État mettra toutes les croyances religieuses ou morales sur un pied d'égalité¹⁷. » S'il distingue ici les deux libertés¹⁸, le ministre Drainville mentionne cependant un peu plus loin que l'État a un devoir de neutralité qui découle implicitement de la liberté de conscience et de religion, revenant alors à la formulation d'une seule et même liberté.

En novembre 2013, le projet de loi n° 60 est déposé à l'Assemblée nationale du Québec avec un nouvel intitulé « Charte affirmant les valeurs de laïcité et de neutralité religieuse de l'État ainsi que d'égalité entre les femmes et les hommes et encadrant les demandes d'accommodement ». Il reprend les principes de neutralité et de réserve en matière religieuse des membres du personnel des organismes publics, soumis à des restrictions relatives au port de signe religieux, la proposition de l'obligation d'avoir le visage découvert pour donner et recevoir des services, et il définit des balises pour demander un accommodement religieux. Il ne mentionne aucunement la liberté de conscience¹⁹. Cependant, dans les débats publics et dans les auditions devant la Commission des institutions de l'Assemblée nationale, au cours de l'hiver 2014, s'exprime, chez certains défenseurs du projet de loi, la

16. Communiqué de presse Charte des valeurs québécoises, « Québec présente ses propositions en matière de neutralité religieuse de l'État et d'encadrement des accommodements religieux », Québec, gouvernement du Québec, 13 septembre 2013.

17. [https://web.archive.org/web/20130926121423/http://www.nosvaleurs.gouv.qc.ca/medias/pdf/Valeurs_depliant_version_longue.pdf].

18. Dans son projet de charte québécoise de la laïcité, le juriste Daniel Turp (2013, p. 149), professeur à la Faculté de droit de l'Université de Montréal, qui a exercé un rôle important dans l'élaboration du projet de loi n° 60, distingue clairement les deux libertés que sont celle de la liberté de conscience et celle de la liberté de religion.

19. [https://web.archive.org/web/20131110004428/http://www.nosvaleurs.gouv.qc.ca/medias/pdf/Projet_de_loi.pdf].

volonté de protéger la liberté de conscience des enfants, usagers de l'école, contre l'influence religieuse de leurs enseignants qui porteraient des signes religieux, du fait en particulier que ceux-ci se trouvent en position d'autorité auprès des jeunes. L'argument du rôle de modèle de l'enseignant auquel de jeunes élèves voudraient peut-être s'identifier ainsi que celui du risque de prosélytisme religieux manifesté par des signes religieux ostentatoires ont été également mobilisés pour soutenir le projet de loi. J'ai moi-même soutenu que, du fait qu'un enseignant d'éthique et de culture religieuse est tenu à un devoir de réserve relativement à l'expression de ses convictions personnelles, qu'elles soient de nature religieuse ou philosophique, il lui était difficile de porter un signe religieux visible, et ce, d'autant plus que les élèves doivent, en toute liberté, mener leur réflexion sur des questions éthiques ou religieuses, sans volonté de plaire ou crainte de déplaire à leur professeur (Estivalèzes, 2015). Cette question demeure encore très débattue.

Si le débat autour de la neutralité vestimentaire des enseignants a été le plus vif, la question du respect de la liberté de conscience des usagers des services publics qui ne doivent pas se voir imposer des symboles religieux lorsqu'ils sont en relation avec les services de l'État a été également soulevée. Il s'agit ici de la question de la neutralité de l'État et de l'apparence d'impartialité de ses agents lorsqu'ils le représentent dans le cadre de leurs responsabilités professionnelles, question déjà soulevée par le Rapport Bouchard-Taylor (p. 149-151).

Il est certain que les représentations de la liberté de conscience et de la liberté de religion, ainsi que les possibles rapports de hiérarchie entre ces deux libertés, se sont trouvés au cœur de ce débat contradictoire. Dans toute cette controverse, le paradigme français de laïcité a exercé tantôt le rôle de modèle inspirant à suivre, tantôt, au contraire, celui d'un mauvais exemple servant de repoussoir, qui considère que la France a échoué dans l'intégration de ses minorités. Avec le déclenchement d'élections provinciales au mois d'avril 2014 qui ont mené à la défaite du gouvernement de Pauline Marois, le projet de loi n° 60 a été abandonné. Toutefois, la question de l'interdiction faite au personnel représentant l'État dans l'exercice de leurs fonctions, et plus particulièrement aux enseignants, de porter des signes religieux ostentatoires, question qui avait suscité le plus grand nombre de débats et de critiques dans l'ensemble du projet de loi n° 60, est revenue à l'avant-plan avec le projet de loi 21 de la Coalition Avenir Québec porté par le

ministre de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion, Simon Jolin-Barrette.

Déposé le 28 mars 2019, ce projet de loi intitulé Loi sur la laïcité de l'État affirme que la laïcité de l'État québécois repose sur quatre principes: 1) la séparation de l'État et des religions; 2) la neutralité religieuse de l'État; 3) l'égalité des citoyens; 4) la liberté de conscience et de religion (au singulier donc comme on peut le constater). Il interdit le port de tout signe religieux, dans l'exercice de leurs fonctions, aux personnes en position d'autorité, telles que le président et les vice-présidents de l'Assemblée nationale, les juges et les greffiers, les commissaires, les procureurs, avocats et notaires nommés par le gouvernement, les policiers, ainsi que les directeurs et enseignants des écoles primaires et secondaires du réseau public, tout en permettant aux personnes qui étaient en poste le 27 mars 2019, de conserver le droit de porter un signe religieux, tant qu'elles exercent la même fonction au sein de la même organisation (clause de droit acquis). Le projet de loi préconise également que toute personne qui donne un service public doit avoir le visage découvert, de même que les personnes qui reçoivent ce service lorsque la vérification de l'identité ou la sécurité l'exigent.

L'Assemblée nationale adopte la Loi sur la laïcité de l'État le 17 juin 2019. Son article premier spécifie que l'État du Québec est laïque. Il est particulièrement intéressant d'observer que, dans l'article 2, parmi les quatre principes sur lesquels repose la laïcité de l'État, sont énoncés, comme dans le projet de loi, non seulement la séparation de l'État et de la religion, la neutralité religieuse de l'État, l'égalité de toutes les citoyennes et de tous les citoyens, mais aussi la liberté de conscience et la liberté de religion, formulées cette fois-ci sous la forme de deux libertés distinctes. Le glissement d'une formulation simple vers une double formulation ne relève pas d'une simple question de sémantique, mais plutôt d'une énonciation de la liberté qui recouvre des acceptions différentes, comme nous l'avons vu précédemment.

Les institutions parlementaires, gouvernementales et judiciaires doivent respecter l'ensemble des principes de laïcité énoncés à l'article 2, en fait *et en apparence*. La loi prévoit des dispositifs de dérogation aux Chartes québécoise et canadienne des droits et libertés de la personne. Mentionnons également l'ajout de la phrase suivante dans les considérations qui ouvrent le texte de la Charte québécoise: « Considérant l'importance fondamentale que la nation québécoise accorde à la laïcité de

l'État. » De toutes les dispositions proposées, c'est celle sur la neutralité vestimentaire des enseignants qui a déclenché le plus de réactions critiques, menant à une contestation juridique en cours devant les instances judiciaires québécoises.

En résumé, il semble qu'au cours de ces dernières années, il existe au Québec une sensibilité plus grande à la protection de la liberté de conscience des citoyens dans les projets de loi ayant pour but de définir la laïcité. Libertés de conscience et de religion, ainsi que laïcité, paraissent alors étroitement liées, tant sur le plan conceptuel et politique que sur le plan juridique. Il est temps maintenant d'examiner, dans une perspective historique, non seulement la notion de laïcité, son déploiement dans la société française et, plus particulièrement, dans le champ scolaire, mais aussi les deux principaux modèles, républicain et libéral, qui entrent parfois en tension, tant dans la société française que dans la société québécoise.

2 Laïcité et laïcités

Sujet qui suscite l'intérêt, voire la passion, parfois sur un mode polémique et conflictuel, tant en France qu'au Québec, la laïcité peut être considérée comme une modalité de la mise en œuvre de la liberté de conscience et de la liberté de religion. Il est essentiel de s'arrêter sur l'histoire du concept de laïcité et sur la façon dont celui-ci s'est développé dans différents contextes nationaux, en particulier dans le contexte français, parfois mal connu et caricaturé tant par ses défenseurs que par ses détracteurs québécois. Un rappel de ses ancrages historiques et de ses fondements philosophiques sera donc fait, de même que sera précisé comment la laïcité se traduit dans le droit français, tout particulièrement dans son système éducatif, qui constitue le cœur de nos préoccupations ici, et n'est pas sans influence sur les débats québécois.

La laïcité est une notion polysémique où différentes approches épistémologiques sont à l'œuvre pour la définir. Elle peut être analysée comme une construction sociohistorique, fruit de l'histoire de France, comprise comme un concept de philosophie politique, cher aux héritiers des Lumières et de la Révolution française, ou abordée, dans une perspective sociologique, comme un mode d'organisation, dans la société, des relations entre religieux et politique, et enfin regardée comme un cadre juridique qui permet de protéger les libertés. Tantôt considérée comme une valeur, un principe, un concept, un droit, une donnée objective, elle reste difficile à enfermer dans un seul cadre interprétatif. Il existe également un débat pour savoir si la laïcité est une spécificité française, modèle difficilement exportable à d'autres pays, ou bien si elle constitue, au contraire, un paradigme universel qui devrait être proposé à toutes les démocraties. La laïcité a de fait des ancrages historiques et idéologiques qui la relient de façon privilégiée à la France, mais elle est

aussi présente dans d'autres pays. Si la laïcité française est souvent associée au paradigme républicain, plusieurs intellectuels considèrent cependant que la laïcité libérale constitue aussi la matrice du modèle français.

Par ailleurs, différents adjectifs souvent associés à la laïcité s'inscrivent, à l'occasion, dans la polémique sociale, au grand déplaisir de certains de ses défenseurs. Il est question parfois de laïcité ouverte ou souple, contre une laïcité considérée comme fermée et rigide, de laïcité inclusive, positive ou plurielle, contre une laïcité stricte, sévère, intégrale, voire radicale. Certains penseurs, comme le philosophe Henri Pena-Ruiz, critiquent le concept de laïcité ouverte (Vallaëys, 2011). Guy Rocher (2013, p. 33), quant à lui, souhaite une « laïcité authentique » sans adjectif. Au contraire, la sociologue québécoise Micheline Milot (2008) établit, pour les besoins de son analyse, une typologie des différentes formes de laïcité, en lui associant des qualificatifs différents, allant de la laïcité séparatiste à la laïcité de reconnaissance, en passant par la laïcité autoritaire.

Une même personne peut aussi évoluer dans sa représentation de la laïcité. À cet égard, le philosophe français Régis Debray en constitue un exemple particulièrement intéressant. En effet, dans le contexte de l'« affaire du foulard » en 1989, où trois jeunes filles musulmanes portant un voile (hidjab) sur leur tête sont exclues de leur collège en France, il défend une *laïcité de combat* qui met de l'avant la liberté de penser et s'oppose vivement à tout communautarisme, en étant signataire du manifeste contre le port du foulard, publié dans *Le Nouvel Observateur* : « La laïcité a toujours été un rapport de forces [...] Elle est et demeure par principe une bataille, comme le sont l'école publique, la République et la liberté elle-même. Leur survie nous impose à tous une discipline, des sacrifices et un peu de courage¹. » Cependant, quelques années plus tard, Régis Debray, chargé, au lendemain des attentats du 11 septembre 2001, d'une mission de réflexion sur l'enseignement du fait religieux à l'école par Jack Lang, alors ministre de l'Éducation nationale, témoigne d'une évolution dans sa pensée. Ainsi, il évoque une :

laïcité refondée, ragaillardie, réassurée d'elle-même et de ses valeurs propres. Le stable socle de ses postulats philosophiques n'empêche pas, heureusement,

1. « Profs, ne capitulons pas ! », Élisabeth Badinter, Régis Debray, Alain Finkielkraut, Élisabeth de Fontenay et Catherine Kintzler, *Le Nouvel Observateur* du 2 au 8 novembre 1989. À l'époque, la loge maçonnique du Grand Orient de France et la Fédération française de la Libre-Pensée se posent elles aussi en gardiennes vigilantes de la laïcité, non sans se situer dans une perspective nettement anticléricale, voire parfois antireligieuse.

sa mise en œuvre d'être évolutive et novatrice [...]. Le temps paraît maintenant venu du passage d'une laïcité d'incompétence (le religieux, par construction, ne nous regarde pas) à une laïcité d'intelligence (il est de notre devoir de le comprendre) (Debray, 2002, p. 43).

Un détour par les origines étymologiques s'impose. Utilisé dans la version grecque de la Bible hébraïque (la Septante), le terme « laos » y désigne le peuple, c'est-à-dire ceux qui ne font pas partie de la hiérarchie ecclésiale. Le laïc (qui peut aussi s'écrire laïque) est celui qui ne fait pas partie du clergé ; il s'oppose ainsi au terme de clerc. C'est dans ce sens qu'il va longtemps être utilisé. Ainsi, au Moyen Âge, on parle de « frère lai » pour désigner, dans un monastère, les membres chargés des travaux manuels, les distinguant ainsi des religieux qui se consacrent à l'étude des textes, et qui ont souvent été également ordonnés prêtres.

Toutefois, avec le conflit qui se développe en France au XIX^e siècle entre l'Église catholique et les Républicains, une mutation sémantique s'opère et « l'adjectif laïque tend de plus en plus à désigner quelque chose ou quelqu'un qui est étranger à toute confession ou doctrine religieuse. C'est avec ce sens précis qu'Edgar Quinet l'emploie dans des expressions telles que : "enseignement laïque", "instituteur laïque", dans *L'Enseignement du peuple* (1849) » (Ognier, 1994, p. 73).

Le mot « laïcité » apparaît, en 1871, dans le journal *La Patrie*, à propos d'une polémique sur l'instruction religieuse dans l'enseignement. Il est utilisé dans des expressions comme « laïcité de l'État », « laïcité de l'École », « laïcité de l'Administration ». Émile Littré l'introduit dans le *Supplément* de son Dictionnaire, en 1877 : il correspond à un « principe de séparation de la société civile et de la société religieuse, l'État n'exerçant aucun pouvoir religieux et les Églises aucun pouvoir politique », avec ses dérivés sémantiques : laïcisation, laïciser, ainsi que les termes de séculariser et de sécularisation², qui traduisent bien les mutations

2. Ces termes sont, eux aussi, d'origine religieuse. Séculariser consiste ainsi, à partir du XVII^e siècle, à transférer un bien d'Église dans le domaine public, et plus largement, par la suite, à désigner le processus qui mène à soustraire une personne ou une institution sociale à l'influence religieuse. L'expression sécularisation est très utilisée et discutée en sociologie des religions. En voici une définition claire : « La sécularisation correspond à une perte progressive de pertinence sociale et culturelle de la religion en tant que cadre normatif orientant les conduites et la vie morale de l'ensemble de la société. Le processus de sécularisation s'accomplit sous la poussée des autres champs de l'activité sociale (économique, intellectuel, artistique, etc.) sans conflits importants et le plus souvent sans débat » (Milot, 2008, p. 29-30). La sécularisation relève d'un phénomène sociologique, alors que la laïcisation s'inscrit dans un processus politique et législatif.

idéologiques, sociologiques, politiques et institutionnelles de l'époque. Dans son *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (1878-1887, p. 162), Ferdinand Buisson met en relief la nouveauté du substantif «laïcité», pour lequel il rédige un article où il exprime la nécessité de ce néologisme qu'il associe, dans la première édition, à l'idée de neutralité religieuse en parlant d'un «État neutre entre tous les cultes, indépendant de tous les clergés, dégagé de toute conception théologique.»

Buisson insiste aussi sur la séparation entre le temporel et le spirituel et développe longuement l'idée de laïcité appliquée à l'enseignement primaire. Depuis lors, la laïcité est devenue un concept de plus en plus utilisé, avec parfois des compréhensions diverses.

La laïcité en France

Sur le plan politique, la laïcité est devenue, en 1946, une caractéristique constitutionnelle de l'État français républicain, l'article 1^{er} de la Constitution française précisant : «La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale.» Elle est aussi un aspect fondamental d'un service public d'enseignement ; ainsi, le préambule rappelle : «L'organisation de l'enseignement public, gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État.» La Constitution de 1958 réaffirme ce caractère laïque de l'État français et souligne le respect et l'égalité des croyances : «Elle [la France] assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances.» Le texte reprend aussi la disposition sur l'enseignement public et laïque.

Si la laïcité constitue une caractéristique politique de l'État français, la population française lui est aussi très attachée. Ainsi, un sondage récent, réalisé par l'Observatoire de la laïcité, montre que 74 % des Français manifestent un fort attachement à la laïcité, telle que le droit la définit. Elle constitue pour eux un «principe républicain essentiel» (pour 70 % des Français) qui «fait partie de l'identité de la France» (pour 78 % des répondants). Une large majorité regrette cependant que la laïcité soit trop souvent associée à des polémiques et soit aussi instrumentalisée par des politiciens³.

3. État des lieux de la laïcité en France. Étude d'opinion réalisée par Viaivoice pour l'Observatoire de la laïcité. Janvier 2020 : [https://www.gouvernement.fr/sites/default/files/contenu/piece-jointe/2020/02/2020_etude_viaivoice_pour_observatoire_de_la_laicite.pdf].

Le rapport de la Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République, remis au Président de la République en 2003, souligne que la laïcité constitue une valeur à part entière, « fondement de l'unité nationale » (Stasi, 2004, p. 9)⁴, « pierre angulaire du pacte républicain, [qui] repose sur trois valeurs indissociables : liberté de conscience, égalité en droit des options spirituelles et religieuses, neutralité du pouvoir politique » (*Ibid.*, p. 21). Plus précisément, la neutralité de l'État est définie comme la première condition de la laïcité, et elle concerne aussi bien les institutions étatiques que les agents de l'État qui le représentent dans l'exercice de leurs fonctions. Cette neutralité est étroitement liée au principe d'égalité entre tous les citoyens. Dans le Rapport Stasi, la liberté de conscience est considérée comme le deuxième pilier de la laïcité française.

C'est la loi de la séparation entre les Églises et l'État de 1905 qui a formalisé le principe du respect de la liberté de conscience et la garantie de la liberté de l'exercice du culte, libertés protégées par l'État, tout en assurant la séparation entre les religions et le pouvoir politique par l'affirmation que l'État ne reconnaît ni ne subventionne aucun culte. Le souci du respect de la liberté de religion amène cependant l'État à organiser un système d'aumôneries dans les lieux « fermés » que sont les internats scolaires, les hôpitaux, les prisons, les casernes et les asiles.

Par ailleurs, pour des raisons historiques, la loi de 1905 ne s'applique pas dans certains territoires de la République française. C'est le cas de l'Alsace-Moselle qui, en 1905, faisait partie de l'empire allemand et qui, bien que revenue dans le giron de la France, est toujours soumise au régime concordataire institué par Napoléon en 1802, lequel permet à l'État de rémunérer les ministres des cultes reconnus, soit le catholicisme, le luthéranisme, le culte réformé et le judaïsme. La loi de 1905 ne s'applique pas non plus dans les départements d'outre-mer que sont la Guyane, où seul le culte catholique est reconnu, et aussi en Polynésie française, à Wallis-et-Futuna, à Saint-Pierre-et-Miquelon, en Nouvelle-Calédonie et à Mayotte, départements où, contrairement à la métropole, les cultes peuvent recevoir des financements publics. C'est donc huit régimes différents de rapports entre l'État français et les religions qui coexistent sur le territoire français.

4. Ce rapport est parfois désigné sous le nom de son président, Bernard Stasi.

Bien qu'étant en France un principe constitutionnel, la laïcité constitue encore aujourd'hui un enjeu de vifs débats politiques et sociétaux, de tensions, voire d'affrontements entre différentes représentations. En effet, il existe plusieurs discours analytiques de la laïcité et des conflits d'interprétation⁵. L'historien Émile Poulat (1987a) rappelle ainsi, dans ses travaux, le conflit des deux France qui a durablement marqué les esprits, voire déchiré le pays au lendemain des débuts de la Révolution française, entre ceux qui considéraient que le catholicisme constitue le cœur de l'identité française, et les héritiers de la Révolution de 1789 pour lesquels les religions devaient être renvoyées à la sphère privée. Si cet attachement à un catholicisme patrimonial et identitaire marque encore certains groupes politiques et religieux (principalement à droite de l'échiquier politique français [voir Sarkozy, 2004]), avec le défi du pluralisme religieux auquel la France contemporaine est confrontée, le débat s'est principalement déplacé vers une opposition entre ceux qui défendent une vision républicaine de la laïcité, en faveur d'une grande discrétion des religions dans la sphère publique, voire, pour certains, d'une invisibilité, et les partisans d'une reconnaissance plus affirmée de la diversité des convictions spirituelles ainsi que de leur expression dans l'espace public.

La laïcité de type républicain

Pour les défenseurs de la vision républicaine de la laïcité, qui inscrivent leurs réflexions dans le sillon de certains philosophes des Lumières, comme Rousseau et Condorcet, le moment fondateur est bien celui de la Révolution française et de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789. C'est la figure de l'auteur du *Contrat social* (Rousseau, 1762), qui fait en sorte que le citoyen prime l'homme et que la liberté de tous dépasse les libertés individuelles, qui est ici privilégiée. Une autre figure philosophique d'importance est celle de Condorcet (1791), en tant que défenseur d'une instruction commune à tous, au service des progrès de l'esprit humain par le travail de la raison, et dont le but est d'assurer l'égalité des citoyens et leur libération de toute forme d'oppression. Ainsi, la philosophe Catherine Kintzler juge que l'école doit

5. Ici, je choisis volontairement de me limiter à quelques figures emblématiques de penseurs, dont les travaux me semblent particulièrement significatifs, sans aucunement prétendre à l'exhaustivité, d'autant plus que, depuis une trentaine d'années, les publications sur la laïcité constituent un secteur foisonnant de l'édition.

émanciper les jeunes par l'acquisition du savoir (1990). Elle place le principe de laïcité au fondement de la cité, en affirmant que la laïcité « est une façon de concevoir et d'organiser la coexistence des libertés, plus particulièrement les libertés d'opinion, de conscience, de croyance » (Kintzler, 2007, p. 8). Dans cette perspective philosophique, ces libertés sont celles d'un citoyen abstrait.

De son côté, le philosophe Henri Pena-Ruiz considère que la laïcité est liée de façon consubstantielle à la liberté de conscience et qu'elle permet l'émancipation par la raison. La laïcité doit « se comprendre comme l'édification d'un monde commun aux hommes sur la base de leur égalité et de leur liberté de conscience, assurée par la mise à distance de tous les groupes de pression » (Pena-Ruiz, 1999, p. 232).

Parmi les défenseurs de la laïcité de type républicain, on trouve aussi le politologue Laurent Bouvet qui, en 2016, pour protéger la laïcité, a créé le mouvement Printemps républicain, à la suite des attentats de *Charlie Hebdo*, de l'Hyper Casher et du Bataclan, ayant eu lieu en 2015. Il considère ainsi qu'un État neutre doit tenir à distance, « au nom d'une conception rationaliste, moderne et universaliste, toute possibilité d'influence, d'interférence ou de contrainte sur le citoyen par tel ou tel intérêt particulier, au premier chef par celui de tel ou tel culte. Ainsi, la laïcité permet-elle non seulement au citoyen de choisir et d'exercer librement le culte de son choix, comme d'en changer ou d'y renoncer, mais elle est aussi, et indissociablement, le principe qui le protège de l'influence des cultes, de tous les cultes. Et c'est l'État qui est le garant de cette protection » (Bouvet, 2019, p. 161).

Dans ce courant philosophique et politique, l'histoire conflictuelle des relations entre l'Église catholique et les révolutionnaires au XVIII^e siècle marque de son empreinte la conception des religions, qui peuvent parfois, dans une perspective anticléricale, être vues comme des lieux d'« obscurantisme », dangereux pour la cohésion sociale nationale. Cette tendance se traduit de deux façons. En premier lieu, ce courant a pour effet de privilégier une conception de la laïcité étroitement liée à la mission émancipatrice de la raison qui veut tenir à distance tout groupe de pression, un esprit réellement libre et autonome devant être capable de s'affranchir de toute tutelle religieuse. Poussé à l'excès, ce raisonnement conclura à un antagonisme profond entre foi et raison, jugera les croyants comme des êtres irrationnels, et militera en faveur de la complète privatisation des religions, reléguées à la sphère privée

et aux lieux de culte tolérés. Le laïcisme, qui s'appuie sur une laïcité de combat contre les prétentions des religions à exercer un rôle dans la vie publique, « se fait idéologie et épouse souvent la forme même du dogmatisme religieux. On le retrouve aujourd'hui au sein de mouvements militants visant à l'effacement de tout signe religieux de l'espace public » (Milot, 2008, p. 11).

En second lieu, cette représentation de la laïcité va de pair avec une conception républicaine de la citoyenneté où les appartenances identitaires, telles que sont, par exemple, la religion ou l'ethnicité, amenant à établir des distinctions entre les citoyens, peuvent être considérées avec suspicion et doivent être mises de côté. En effet, le modèle français de citoyenneté privilégie un lien direct entre l'État et les individus, sans la médiation de corps intermédiaires que seraient les groupes communautaires. De nature abstraite, l'appartenance citoyenne transcende les particularités ethniques, régionales, culturelles, linguistiques, religieuses de chacun, pour ne reconnaître que des citoyens (Schnapper, 1994). C'est en tant que citoyens, égaux en droits, que les individus peuvent participer à la vie politique et civique de la nation. Laurent Bouvet (2019, p. 163-164) résume très bien cette conception républicaine française de la citoyenneté :

Si tous les individus sont libres de pratiquer la religion de leur choix, comme ils l'entendent et d'en changer le cas échéant, les citoyens sont eux libres de leur conscience qui n'est réductible à aucune croyance particulière et qui les dépasse toutes pour se situer en quelque sorte dans une dimension spécifique, celle de la communauté politique. Il peut ainsi y avoir toutes sortes de communautés de croyance, religieuses notamment, dans la société civile mais il n'y a jamais qu'une seule et unique communauté politique, au sein de laquelle ces croyances n'ont pas cours. Dans la conception républicaine, le citoyen n'est pas une simple fonction politique de l'individu, il est un individu qui se défait de ses habits sociaux, privés – ceux dont il est paré dans la sphère civile – pour revêtir son habit public qui ne permet plus d'autre distinction que l'exercice, en commun, du libre choix de chacun sur les affaires de tous. Ce qui signifie que la foi religieuse ou toute autre forme de croyance n'est pas exclue ou absente de la vie publique mais qu'elle ne peut en aucun cas être la caractéristique première du citoyen. C'est pourquoi, par exemple, il ne saurait y avoir de catholiques, de musulmans ou de juifs français, mais qu'il y a bien des Français juifs, musulmans, catholiques, etc.

Dans la perspective de cette représentation de la laïcité, la neutralité de l'État est particulièrement importante, de même que le principe de

séparation entre le pouvoir politique et le pouvoir religieux, ce dernier ne devant exercer aucune influence dans la sphère publique. La séparation des Églises et de l'État constitue un principe en soi et elle est placée au même plan que la liberté religieuse. Cette laïcité permettra de limiter, dans certaines circonstances, le libre exercice de la religion, par exemple le port de signes religieux ostentatoires par les élèves dans les écoles publiques. Cette conception de la laïcité exerçant un rôle important chez certains intellectuels et politiciens québécois, nous y reviendrons plus longuement lorsque nous examinerons la notion de laïcité nationaliste dans la seconde partie de ce chapitre, ainsi que la critique du programme ECR au nom d'arguments laïques au chapitre 5.

La laïcité de type libéral

Plus libéral, le deuxième grand courant interprétatif de la laïcité, est représenté par des historiens et des sociologues, et, en particulier, incarné par l'historien de la laïcité qu'est Jean Baubérot. Celui-ci considère que la laïcité est une construction sociohistorique, qui s'est développée de façon progressive. Il a ainsi élaboré, dans ses nombreux travaux, la théorie des seuils de laïcisation et la notion de pacte laïque. Dans cette perspective, le moment fondateur est la loi de séparation des Églises et de l'État votée en 1905, après l'échec du projet d'Émile Combes de soumettre les Églises à une étroite surveillance, et son combat anticlérical contre les congrégations religieuses. En effet, la loi de 1905, dont Jean Jaurès et Aristide Briand sont les principaux artisans, s'inscrit dans une volonté d'apaisement et, après de très vives tensions entre camp laïque et camp religieux, elle protège à la fois la liberté de conscience et la liberté de religion. Ainsi, avec la loi de 1905, il n'existe plus de différence entre les cultes reconnus et les autres croyances, entre religion majoritaire (le catholicisme) et minorités religieuses. Toutes les convictions, qu'elles soient de nature religieuse ou philosophique, sont placées sur un même pied d'égalité, et chacun est libre de choisir celles qui lui conviennent. Si l'État ne subventionne plus les cultes, la loi protège cependant l'exercice de la liberté de religion en permettant l'existence d'aumôneries dans les lieux fermés, comme je l'ai mentionné précédemment.

Jean Baubérot (1990) considère que la loi de 1905 est un compromis ayant pour objectif de maintenir la paix sociale qui, tout en générant des frustrations pour les deux camps, laïque et religieux, favorise le

vivre-ensemble. Cependant, il semble avoir évolué dans ses représentations de la laïcité. Ainsi, il observe que la laïcité est au service d'un double objectif, « celui de la liberté de conscience (et de ses conséquences : droit de croire et de ne pas croire, pluralisme des cultes) et celui de la liberté de penser (et de son implication : démarche critique face à tout système dogmatique et totalisant) » (Baubérot, 2000, p. 118). Une dizaine d'années plus tard, dans un ouvrage corédigé avec la sociologue québécoise Micheline Milot, il propose la définition de la laïcité comme correspondant à « un aménagement du politique où la liberté de conscience se trouve, conformément à une volonté d'égalité de justice pour tous, garantie par un État neutre à l'égard des différentes conceptions de la vie bonne qui coexistent dans la société » (Baubérot et Milot, 2011, p. 80). La liberté de penser entendue comme distance critique vis-à-vis du religieux n'est plus ici mentionnée, et la séparation entre l'État et les religions est considérée comme un moyen, parmi d'autres, de réaliser la laïcité et non une fin en soi incontournable. Ici, la figure de référence est le philosophe anglais John Locke, en tant que penseur de l'individualisme religieux, et protecteur de la liberté individuelle. Dans cette perspective, la reconnaissance de la liberté de religion et, plus particulièrement, le droit à l'expression religieuse des individus, sont particulièrement importants.

L'évolution de Jean Baubérot se fait au tournant des années 2000. Ainsi, en 2003, il est le seul membre de la Commission Stasi à refuser de soutenir le projet de loi interdisant aux élèves des établissements scolaires publics le port de tenues et de signes religieux ostensibles, il en tirera une grande fierté. Par la suite, il développe des travaux et des publications de plus en plus critiques d'un certain modèle politique français, qu'il juge infidèle aux valeurs et principes libéraux de la loi de 1905, glissant parfois du discours scientifique au discours militant (Baubérot, 2006, 2008, 2012).

Certains chercheurs considèrent le pluralisme comme une richesse et sont en faveur d'une laïcité de reconnaissance des identités religieuses, tel le sociologue des religions Jean-Paul Willaime, qui critique la conception de la laïcité tenant à distance les identités religieuses. Bien au contraire, lui semble-t-il, il faut défendre une laïcité de reconnaissance du religieux comme « une laïcité qui, tout en respectant l'autonomie respective de l'État et des religions et en veillant à garantir les principes fondamentaux de libertés et de non-discrimination qu'elle

implique, reconnaît les apports sociaux, éducatifs et civiques des religions et les intègre de ce fait dans la sphère publique » (Willaime, 2008, p. 49). Cette forme de laïcité contribue ainsi, pour lui, à la vitalité du débat démocratique.

Le politologue Philippe Portier, qui a succédé en 2007 à Jean Baubérot en tant que directeur d'études à la chaire « Histoire et sociologie des laïcités » de l'École pratique des hautes études, s'inscrit, lui aussi, dans cette compréhension de la laïcité qu'il définit d'*inclusiviste*, et qui se donne pour finalité la protection de la liberté de conscience et, comme moyen, la neutralité de l'État. Il oppose cette conception de la laïcité à celle qu'il qualifie d'*exclusiviste*, représentée selon lui par les philosophes Henri Pena-Ruiz et Catherine Kintzler, et caractérisée par un « principe d'égalisation des conditions » (refus par l'État de privilégier une conviction en particulier) et le « principe de privatisation des religions » reléguées à la vie privée ou à la société civile (Portier, 2016, p. 9).

Nombreux sont les penseurs qui jugent que l'on est passé d'une laïcité de séparation à une laïcité de reconnaissance de la diversité religieuse (Costa-Lascoux, 1996), voire de protection de celle-ci. Le politologue Maurice Barbier (1995, p. 6) le résume très bien en évoquant le passage d'une laïcité-séparation, entendue comme un « régime de séparation où l'État et la religion sont plus ou moins strictement séparés, de telle sorte que l'État n'intervienne pas en matière religieuse et que les confessions n'exercent aucune influence dans les affaires publiques », et dont l'une des conditions est la séparation entre l'État et la société civile, à une laïcité-neutralité où l'État ne se prononce pas en matière religieuse ni ne privilégie aucune religion, mais doit assurer la liberté religieuse. Il explique cette évolution en s'appuyant sur cinq principaux facteurs de transformation : le rôle effectif joué par les religions dans la société avec de nouvelles relations qui s'instaurent entre l'État et les religions ; l'évolution des religions avec, en particulier, l'importance prise par l'islam ; les nouveaux problèmes sociaux avec la question de l'enseignement sur les religions et la réflexion sur les questions de bioéthique ; l'influence internationale, les déclarations et les conventions internationales sur les droits de l'homme ignorant la notion de laïcité et préférant parler de liberté religieuse ; et, enfin, le contexte européen où existe une grande diversité quant à la manière de concevoir les rapports entre l'État et les religions, la France ayant un statut singulier à cet égard. Il est vrai que le droit européen, issu de la Cour européenne

des droits de l'homme et de la Cour de justice de l'Union européenne, s'attache davantage à la liberté religieuse et, en particulier, à la liberté de manifester sa religion publiquement, qu'à la laïcité.

De façon quelque peu schématique, on pourrait opposer la liberté du citoyen abstrait, titulaire des Droits de l'homme de 1789, à la liberté de l'individu, détenteur, entre autres, de la liberté religieuse et souhaitant être reconnu dans sa différence. Laurent Bouvet résume ainsi l'opposition entre deux conceptions différentes du citoyen. Selon lui, la liberté est d'abord, et avant tout, affaire de citoyenneté.

« Cette distinction s'inscrit d'ailleurs dans un cadre plus large dont témoignent des différences fondamentales entre les droits français et anglo-saxon. Les termes mêmes utilisés pour comprendre et nommer la notion de liberté dans les systèmes juridiques sont significatifs : "libertés publiques" en français et "*civil liberties*" en anglais. Une telle distinction permet de comprendre notamment la différence entre le régime laïque et le régime de tolérance en matière de liberté religieuse. La laïcité est en effet une liberté attachée à la qualité de citoyen, ce qui la distingue d'une liberté purement individuelle. » (Bouvet, 2019, p. 160-161)

Ces représentations de la laïcité ne sont pas sans lien avec les conceptions divergentes des libertés de conscience et de religion que j'ai évoquées plus haut, et qui sont, elles aussi, formulées à l'aide d'expressions linguistiques différentes.

Dans la logique républicaine française, c'est l'État qui est le protecteur de la liberté de conscience des citoyens, sa neutralité permettant de tenir à distance toute interférence religieuse. Le long rôle hégémonique de l'Église catholique dans le royaume de France explique ce choix. L'appartenance citoyenne doit transcender les affiliations religieuses. Au contraire, dans la logique libérale, américaine par exemple, c'est la société civile, lieu par excellence de la liberté religieuse de l'individu, qui doit être protégée de toute interférence de l'État par le « mur de séparation », certains groupes des premiers colons arrivés aux États-Unis au XVII^e siècle ayant connu des persécutions religieuses dans leurs pays d'origine.

La laïcité dans le système éducatif français

En France, l'école constitue le centre de gravité des débats sur la laïcité depuis les origines de celle-ci. En tant qu'institution essentielle du régime républicain, l'école est le lieu où se déploie historiquement la

vision et la mise en œuvre de la laïcité, mais elle constitue également, jusqu'à aujourd'hui, l'un des lieux les plus conflictuels des débats de société autour de la place des religions dans l'espace public.

Au XIX^e siècle, alors que Jules Ferry est ministre de l'Instruction publique, une loi du 16 juin 1881 rend l'enseignement primaire gratuit. Une seconde loi, du 28 mars 1882, rend l'instruction obligatoire pour les enfants âgés de six à quatorze ans, qu'elle soit donnée dans les écoles publiques, libres, ou dans les familles. Sans citer explicitement le terme de laïcité, elle laïcise de fait les programmes en supprimant l'instruction religieuse pour la remplacer par l'instruction morale et civique, et en mettant fin à la surveillance des « ministres du culte » sur l'école publique. Les programmes et les manuels doivent être exempts de toute propagande prosélyte ou antireligieuse, respectant une attitude de neutralité par rapport aux conceptions religieuses ou philosophiques de la vie.

Pendant, cette même loi prévoit, dans l'article 2, que : « Les écoles primaires publiques vaqueront un jour par semaine, outre le dimanche, afin de permettre aux parents de faire donner s'ils le désirent, à leurs enfants, l'instruction religieuse en dehors des édifices scolaires. » Il ne s'agit donc pas d'une loi antireligieuse puisque la liberté religieuse des familles est respectée. Rappelons que cette loi ne s'applique pas aux départements d'Alsace-Moselle, restés sous un statut de « cultes reconnus » et assurant par ailleurs des cours confessionnels de religion catholique, luthérienne, réformée ou juive, dans les écoles publiques.

Ces lois sur l'école s'inscrivent dans une série de mesures qui laïcisent la société française entre 1880 et 1903. En 1880, une loi supprime l'obligation du repos dominical ; en 1881, une autre, le caractère confessionnel des cimetières ; en 1884, une loi permet de nouveau le divorce, qui avait été abrogé en 1816 après avoir été autorisé en 1792, et les prières publiques, lors des rentrées parlementaires, sont supprimées ; une autre loi, en 1887, facilite les obsèques civiles, tandis que de nouvelles mesures laïcisent le personnel des hôpitaux en remplaçant les religieuses. En 1889, l'exemption du service militaire pour les ecclésiastiques est supprimée.

À l'école française, la laïcité concerne tout aussi bien les enseignants et les élèves que les locaux scolaires, selon des modalités qui ont évolué au fil du temps, parfois appuyées sur la jurisprudence, parfois sur des textes de loi.

Dans les écoles primaires, avec la loi Goblet du 30 octobre 1886 qui détermine que : « Dans les écoles laïques publiques de tout ordre, l'enseignement est exclusivement confié à un personnel laïque », le personnel ne peut plus être religieux. La situation est un peu plus compliquée pour l'enseignement secondaire public. Pendant longtemps, un arrêt du Conseil d'État (arrêt Bouteyre en 1912) a fait jurisprudence, interdisant aux ministres du culte de concourir à l'agrégation. Toutefois, en 1970, un jugement du tribunal administratif de Paris a déclaré illégale l'interdiction faite à un ecclésiastique d'enseigner ; deux ans plus tard, le Conseil d'État rappelait qu'aucun texte législatif n'écarte le personnel non laïque des fonctions de l'enseignement du second degré. Cependant, les enseignants, en tant que fonctionnaires, sont tenus à la neutralité religieuse dans l'exercice de leurs fonctions et au devoir de réserve. Toutefois, après en avoir fait la demande, ils peuvent s'absenter, en lien avec leurs convictions, lors de certaines fêtes religieuses⁶.

Cette neutralité religieuse est rappelée en 1989 dans la circulaire du ministre de l'Éducation nationale, Lionel Jospin, au moment des débats sur le port du foulard musulman à l'école :

Le service public de l'enseignement est laïque [...]. Les scrupules à l'égard de la conscience des élèves doivent amplifier, s'agissant des enseignants, les exigences ordinaires de la neutralité du service public et du devoir de réserve de ses agents [...] dans l'exercice de leurs fonctions, les enseignants, du fait de l'exemple qu'ils donnent explicitement ou implicitement à leurs élèves, doivent impérativement éviter toute marque distinctive de nature philosophique, religieuse ou politique qui porte atteinte à la liberté de conscience des enfants ainsi qu'au rôle éducatif reconnu aux familles⁷.

En 2013, la Charte de la laïcité à l'école rappelle, à son tour, dans son article 11 que : « Les personnels ont un devoir de stricte neutralité : ils

6. Une circulaire du ministre chargé de la Fonction publique précise, chaque année, la liste des principales fêtes religieuses des différentes confessions (orthodoxes, arméniennes, musulmanes, juives et bouddhistes) pour lesquelles une autorisation d'absence peut être accordée. C'est depuis 1967 qu'existe une telle autorisation d'absence, laquelle ne constitue pas, cependant, un droit. Cette autorisation d'absence doit toutefois être compatible avec les nécessités du fonctionnement normal du service.

7. Circulaire du 12 décembre 1989 du ministre d'État, ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports publiée dans le Journal officiel de la République française. Lois et décrets n° 0291 du 15 décembre 1989.

ne doivent pas manifester leurs convictions politiques ou religieuses dans l'exercice de leurs fonctions⁸. »

En effet, la loi précise les droits et obligations des fonctionnaires, dont font partie les enseignants. Ainsi, l'article 25 de la loi n° 83-634 du 13 juillet 1983 modifié par la loi du 20 avril 2016 spécifie :

Le fonctionnaire exerce ses fonctions avec dignité, impartialité, intégrité et probité. Dans l'exercice de ses fonctions, il est tenu à l'obligation de neutralité. Le fonctionnaire exerce ses fonctions dans le respect du principe de laïcité. À ce titre, il s'abstient notamment de manifester, dans l'exercice de ses fonctions, ses opinions religieuses. Le fonctionnaire traite de façon égale toutes les personnes et respecte leur liberté de conscience et leur dignité.

En application de la loi du 20 avril 2016, la circulaire du 15 mars 2017, relative au respect du principe de laïcité dans la fonction publique, souligne que, dans l'exercice de leurs fonctions, les agents publics ne doivent marquer aucune préférence à l'égard de telle ou telle conviction, ni donner l'apparence d'un comportement préférentiel ou discriminatoire, notamment par la manifestation de leurs convictions religieuses⁹.

Par conséquent, les enseignants, comme tous les fonctionnaires, ne peuvent pas exprimer leurs convictions politiques, religieuses ou philosophiques. Ils doivent également s'abstenir de toute attitude qui pourrait être interprétée comme une marque d'adhésion ou, au contraire, comme une critique à l'égard d'une croyance particulière. L'enseignant qui contreviendrait à cette règle s'expose à des poursuites disciplinaires et est susceptible d'une suspension et d'une sanction.

Ces règlements auxquels sont soumis les enseignants en tant que fonctionnaires, représentant l'État pendant leurs activités professionnelles, ne

8. Publié le 9 septembre 2013 par Vincent Peillon, alors ministre de l'Éducation nationale, ce document est affiché dans tous les établissements d'enseignement publics du primaire et du secondaire et a pour but de rappeler les règles qui régissent le vivre-ensemble dans l'espace scolaire, en particulier celles qui se rapportent à la laïcité.

9. En 2007, la Charte de la laïcité dans les services publics, dont le but est de rappeler les principes de la laïcité aux agents de l'État et aux usagers des services publics, souligne le devoir de stricte neutralité des fonctionnaires. Toutefois, elle circonscrit également les droits des usagers des services publics en matière religieuse : ceux-ci ont le droit d'exprimer leurs convictions religieuses, mais il leur est interdit de faire du prosélytisme et il est impossible de récuser un agent public ou d'exiger une adaptation du fonctionnement du service public.

soulèvent pas de problème dans la société française et sont très bien acceptés.

Pour ce qui est des élèves, la législation a évolué au fil du temps. Au cours de l'automne 1989 éclate « l'affaire du foulard » dans un collège de banlieue parisienne où trois jeunes filles musulmanes, refusant d'enlever leur hidjab en classe, en sont exclues pour vingt jours. S'ensuit un débat politique et social passionnel fort médiatisé qui voit s'affronter des positions très différentes, en faveur ou en défaveur du port de signes religieux par les élèves. En novembre 1989, le Conseil d'État publie un avis qui reconnaît aux élèves le droit d'exprimer et de manifester leurs croyances religieuses à l'intérieur des établissements scolaires, et par conséquent, de porter des signes religieux, sous certaines conditions cependant : absence de prosélytisme ou de provocation, d'atteinte à la liberté ou à la dignité des membres de la communauté éducative, de mise en danger de la santé ou de la sécurité, respect du bon déroulement des activités d'enseignement ainsi que du rôle éducatif des enseignants, absence de trouble envers l'ordre dans l'établissement, observance de l'assiduité scolaire et respect du contenu des programmes scolaires.

Cependant, des situations problématiques vont perdurer dans des écoles, l'adoption de résolutions à l'amiable est parfois favorisée, alors que dans d'autres cas, des élèves voilées sont exclues pour prosélytisme et des grèves d'enseignants sont menées. Sur le plan juridique, la situation varie beaucoup. En effet, des tribunaux administratifs confirment les exclusions des élèves dans certains cas pour prosélytisme, manque d'assiduité ou pour raisons de sécurité, d'autres les annulent considérant que le seul port du foulard n'est pas suffisant pour justifier une telle décision et ordonnent la réintégration des élèves. De fortes préoccupations s'expriment vis-à-vis de la montée des communautarismes dans le monde scolaire et beaucoup de chefs d'établissement se disent démunis pour gérer les tensions.

En mai 2003, une mission d'information parlementaire sur la question des signes religieux à l'école est créée à l'Assemblée nationale, par son président Jean-Louis Debré, à la suite d'une demande que des groupes représentant différentes sensibilités politiques avaient formulée. Le rapport final préconise une disposition législative interdisant le port visible de tout signe religieux et politique dans l'enceinte des établissements publics d'éducation (Debré, 2004).

De façon parallèle, en juillet 2003, le président de la République, Jacques Chirac, charge un groupe d'experts présidé par Bernard Stasi, médiateur de la République, d'une mission de réflexion sur la question de la laïcité. Entre autres choses, il doit donner un avis sur la question du port du foulard à l'école. Dans ses recommandations, le rapport propose que les tenues et signes manifestant une appartenance religieuse ostensible (grande croix, voile ou kippa) chez les élèves, de même que les signes politiques, soient interdits ; quant à eux, les signes religieux discrets sont acceptés.

Le 15 mars 2004, dans la continuité de ces deux rapports, le législateur français vote une loi interdisant, dans les écoles, collèges et lycées publics, les signes et les tenues qui manifestent ostensiblement une appartenance religieuse. La loi rappelle cependant que la mise en œuvre d'une procédure disciplinaire doit être précédée d'un dialogue avec l'élève.

Le texte même de la loi est relativement bref, mais celui de la circulaire du 18 mai 2004, qui précise les modalités d'application, est beaucoup plus riche. Il rappelle que le principe de laïcité « est un des fondements de l'école publique », principe qui repose sur « le respect de la liberté de conscience et sur l'affirmation de valeurs communes qui fondent l'unité nationale par-delà les appartenances particulières¹⁰ ». Le texte de la circulaire rappelle également que l'école a pour mission de transmettre les valeurs de la République parmi lesquelles se trouvent l'égalité de tous les êtres humains, l'égalité entre les hommes et les femmes, et la liberté de chacun de choisir son mode de vie. La loi du 15 mars 2004 permet de protéger l'école des revendications communautaires et de défendre « l'exercice individuel et collectif de la liberté de conscience » en évitant les pressions religieuses indues et en luttant contre différentes formes de discrimination. La loi s'appuie sur la neutralité du service public pour préserver l'égalité et le respect de chacun. La circulaire rappelle également que les élèves ne peuvent, au nom de leurs convictions religieuses, s'opposer à des contenus d'enseignement ou au droit des professeurs de présenter ces contenus, et doivent respecter l'obligation d'assiduité. Si un élève refuse de respecter la loi, il est

10. Circulaire du 18 mai 2004 relative à la mise en œuvre de la loi n° 2004-228 du 15 mars 2004 encadrant, pour appliquer le principe de laïcité, le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics.

nécessaire alors que l'équipe éducative engage un dialogue avec lui, tout en prenant soin de ne pas heurter ses convictions religieuses ou celles de ses parents.

Cette loi a eu pour effet un certain apaisement dans l'immédiat : une diminution, de l'ordre de 60 %, du nombre de cas signalés à propos du port de signes religieux entre la rentrée 2003 et 2004, des mécanismes de dialogue et de concertation ont été mis en œuvre dans les cas problématiques, et les recours par les tribunaux administratifs ont été rejetés¹¹. Toutes les contestations juridiques à l'encontre de la loi ont été déboutées, y compris à la Cour européenne des droits de l'homme. La loi n'a été condamnée en 2013 que par le Comité des droits de l'homme des Nations Unies, dont les décisions et les recommandations ne sont pas contraignantes. En France même, la loi de 2004 a été endossée par le Conseil d'État, la Commission nationale consultative des droits de l'homme et l'Observatoire de la laïcité.

Dans la conception de la laïcité mise ici de l'avant, on notera non seulement l'importance accordée à la liberté de conscience, mais aussi le souci de privilégier le dialogue, lequel est formalisé dans le texte même de la loi. La laïcité est comprise comme devant protéger les élèves et, plus particulièrement, leur liberté de conscience. Ainsi, l'article 6 de la Charte de la laïcité à l'école en 2013 affirme que : « La laïcité de l'École offre aux élèves les conditions pour forger leur personnalité, exercer leur libre arbitre et faire l'apprentissage de la citoyenneté. Elle les protège de tout prosélytisme et de toute pression qui les empêcheraient de faire leurs propres choix. » La laïcité veut ici offrir aux élèves la possibilité de se dégager de leurs déterminismes familiaux, culturels ou religieux, et favoriser l'autonomie de leur jugement, non sans lien avec la conception républicaine de la laïcité dont le but est l'émancipation des personnes. L'école est vue comme devant, d'abord et avant tout, offrir aux jeunes un accès à une culture commune et partagée.

Enfin, la laïcité concerne également les locaux scolaires. En effet, la loi de 1882 les laïcise de fait puisque l'instruction religieuse ne peut plus y être donnée et que tout signe religieux comme un crucifix, une image ou une statue sainte, doit en être retiré. Jules Ferry, cependant, considérait que l'école publique possède « un devoir particulier de

11. *La laïcité dans les services publics*. Rapport du groupe de travail présidé par André Rossinot, 13 septembre 2006, p. 16. Ce rapport a été remis à Nicolas Sarkozy, alors ministre de l'Intérieur.

modération, de retenue et de prudence» (Baubérot, 1997, p. 51), alors que, de son côté, Ferdinand Buisson recommandait, dans une circulaire, de prendre le temps nécessaire pour retirer les signes religieux dans le but de ne pas choquer les consciences (*Ibid.*, p. 53). Un certain pragmatisme a donc prédominé sur un conflit frontal avec les catholiques et l'enlèvement des crucifix dans les salles de classe s'est fait petit à petit.

Les écoles et autres monuments publics sont concernés par l'article 28 de la loi de 1905 qui y interdit d'élever ou d'apposer désormais des signes ou des emblèmes religieux. Si les locaux scolaires sont neutres, il existe cependant un souci d'assurer la liberté religieuse des élèves avec le principe des aumôneries. En effet, les aumôneries religieuses dans l'enseignement public ont été créées le 10 décembre 1802 pour les lycées ; c'est pourquoi on y trouve des chapelles. La loi de séparation de 1905 a maintenu cette disposition pour que le libre exercice des cultes soit possible dans des lieux fermés, comme le sont les internats des collèges et des lycées, au même titre que les hôpitaux, asiles et prisons.

Lorsque des établissements d'enseignement privé sont utilisés comme centres d'examen pour des élèves du public, ils doivent ôter ou masquer les signes religieux ostensibles durant la tenue des examens à l'intérieur des locaux qui accueillent les candidats aux épreuves, les éléments architecturaux étant considérés comme la seule exception.

La laïcité au Canada et au Québec

Le modèle français de laïcité, principalement de type républicain, exerce un rôle important dans les représentations de la laïcité au Québec. En effet, il constitue soit un modèle idéal à suivre – par exemple, par sa mise en œuvre de la séparation entre l'État et les religions –, en ignorant parfois, cependant, toute la complexité de son paradigme et ses profonds ancrages historiques, soit un mauvais exemple à éviter de suivre, voire un épouvantail commode. Ce dernier discours repose quelquefois sur la confusion entre les projets anticléricaux d'Émile Combes et la loi de séparation des Églises et de l'État de 1905, mais aussi sur des jugements de valeur qui ne sont pas toujours étayés de façon empirique, associant la laïcité française à la rigidité, voire à l'intolérance, et l'accusant de favoriser l'islamophobie, dénonciation que l'on retrouve, par exemple, chez des intellectuels anglo-saxons (Winter, 2008).

Micheline Milot (2008, p. 109) considère qu'il existe au Québec et au Canada une « laïcisation silencieuse » avec la protection de la liberté de religion, la neutralité religieuse partielle de l'État et une séparation implicite entre l'Église et l'État. De plus, bien que la laïcité ne soit pas mentionnée explicitement dans une règle de droit, elle est bel et bien présente dans la jurisprudence. Ainsi, contrairement à la France, au Québec et au Canada :

la séparation des pouvoirs politique et religieux, l'absence de religion d'État, la neutralité et la laïcité (on retrouve toutes ces expressions dans la jurisprudence) apparaissent comme des exigences qui s'imposent à l'État et aux institutions publiques, mais elles ne sont pas définies comme des principes constitutionnels ni comme des valeurs en surplomb (comme c'est le cas en France pour la laïcité qui est non seulement un principe constitutionnel mais une valeur qui définit la République). Elles apparaissent en quelque sorte *subordonnées à des droits reconnus comme fondamentaux*, la liberté de conscience et de religion et l'égalité de traitement en ce domaine (Milot, 2005, p. 19).

Une autre différence significative est celle de la divergence entre les conceptions canadienne et française des droits humains, en particulier à propos de l'égalité. En effet, la France a érigé l'égalité en principe fondamental depuis la Déclaration des droits de l'homme de 1789, et ce principe est repris dans l'article 1^{er} de la Constitution de 1958 qui « assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion ». La devise de la République française souligne l'importance du principe d'égalité mis sur le même plan que celui de la liberté, tous deux constituant des fondements de la démocratie. Tous les citoyens ont accès aux mêmes droits et sont égaux devant la loi, aucun individu ou groupe d'individus ne doit avoir accès à des privilèges garantis par la loi. Le principe d'égalité formelle est étroitement lié à la conception française abstraite de la citoyenneté.

Au Canada, l'article 15 de la Charte canadienne des droits et libertés de la personne garantit le droit à l'égalité et lui associe une protection contre toute forme de discrimination concernant notamment : la race, l'origine nationale ou ethnique, la couleur, la religion, le sexe, l'orientation sexuelle, l'identité ou l'expression de genre, l'état matrimonial, la situation de famille, les caractéristiques génétiques, les déficiences mentales ou physiques, cette liste étant amenée à s'enrichir régulièrement. L'application du principe d'égalité ne signifie donc pas un traitement identique pour tous les citoyens, mais un traitement différencié

dans certaines limites pour certaines personnes en vue de faciliter leur intégration. C'est ce qui fonde la notion juridique canadienne de l'accommodement raisonnable, développée dans la jurisprudence issue du droit du travail. Elle consiste à ce qu'un employeur assouplisse une norme (ou une pratique) pour contrer la discrimination que peut créer cette norme chez une personne, dans le but de respecter le droit à l'égalité des individus, sans que cela cause une contrainte excessive, qui consisterait à compromettre le bon fonctionnement de l'entreprise, à occasionner des frais excessifs pour celle-ci ou à nuire au droit d'autres personnes ou du public. Le premier jugement en la matière de la Cour suprême du Canada, lequel a été prononcé en 1985, portait sur une question de pratique religieuse et concernait une femme, devenue membre de l'Église adventiste du 7^e jour, qui réclamait à son employeur le droit de ne plus travailler le samedi. Outre la religion, la notion d'accommodement raisonnable s'applique à plusieurs motifs de discrimination, parmi lesquels le sexe, la grossesse, l'âge et le handicap. Cette notion est parfois mal comprise en France, où elle devient emblématique du communautarisme religieux anglo-saxon qu'il faut repousser, ainsi que de la fragmentation de la communauté nationale par la promotion des revendications identitaires. Même le Rapport Stasi opère un véritable contresens sur la signification des accommodements raisonnables qu'il considère comme permettant de mettre des bornes à l'affirmation de son identité pour permettre la rencontre de tous dans l'espace public (Koussens, 2008, p. 126-127).

De façon quelque peu schématique, il semble donc s'affronter deux visions de la société politique. Celle, française, construite sur des principes universels s'appliquant de façon indifférenciée aux citoyens. Et celle, canadienne (et plus largement anglo-saxonne) plus pragmatique, valorisant la protection des droits des individus, quitte à légiférer au cas par cas.

Cependant, confrontées aux mêmes défis de gestion de la diversité croissante des convictions, les deux sociétés française et québécoise partagent nombre de questionnements qui se font écho. Ainsi, la réflexion pour savoir si le pluralisme des convictions est simplement un état de fait, un constat de la diversité, ou s'il constitue également une richesse des sociétés démocratiques, traverse les frontières. Les considérations de Georges Leroux (2016, p. 156) sur le pluralisme et sur la nécessité de le reconnaître, voire de le promouvoir comme «une position normative

qui évalue positivement la diversité et la pose comme base de la réflexion » résonnent avec la laïcité de reconnaissance qui souligne « le rôle public des Églises et des organisations philosophiques dans la vie démocratique des sociétés » que défend Jean-Paul Willaime (2008, p. 51).

L'affirmation de Jocelyn Maclure et Charles Taylor (2010, p. 133) selon laquelle : « il est temps de reconcevoir le sens et les finalités de la laïcité [...] et] de faire en sorte que les États démocratiques s'adaptent adéquatement à la diversité morale et spirituelle profonde qui existe au sein de leurs frontières » constitue assurément une réelle inflexion vers la liberté de religion. Ce propos n'est pas sans faire écho à ceux du juriste français Jean-Pierre Machelon (2012, p. 45) qui soutient que : « La laïcité de la République, en tant que principe constitutionnel, peut être considérée comme la forme française de la liberté de religion. »

Pour en revenir au Québec plus spécifiquement, si le terme même de laïcité, bien que présent depuis les années 1960, est resté longtemps absent des débats publics, à partir des années 2000 il devient un enjeu de société de plus en plus discuté et disputé, suscitant des débats passionnés où s'expriment des conceptions de la société bien différentes. Le chercheur et journaliste Guillaume Lamy (2015) organise les différents points de vue qui s'expriment sur la laïcité au Québec en trois familles de pensées qu'il qualifie de 1) « républicains civiques », soit les partisans d'une laïcité ferme inspirée du modèle républicain français et critiques farouches de la laïcité ouverte ; 2) de « républicains conservateurs », c'est-à-dire les défenseurs d'une laïcité patrimoniale qui sont attachés à une conception culturelle de la nation ; et 3) de « penseurs libéraux », soit les partisans de la laïcité ouverte considérés comme les protecteurs des droits individuels et des minorités. C'est le modèle original de cette dernière famille de pensée, défenseurs de la laïcité, qualifiée de « laïcité ouverte » – en réaction à une certaine vision de la laïcité française considérée comme trop rigide ou fermée –, que nous allons maintenant examiner. C'est d'ailleurs dans cette représentation de la laïcité que s'inscrit le programme d'éthique et de culture religieuse.

La laïcité ouverte au Québec, du Rapport Proulx au Rapport Bouchard-Taylor

Constituant une représentation importante de la laïcité au Québec, la laïcité ouverte a exercé un rôle central dans la réflexion sur le rôle de l'école en matière de prise en considération des appartenances religieuses

diverses de ses membres. C'est en son cœur qu'a pu se déployer le programme d'éthique et de culture religieuse. La présente section permettra de revenir sur l'histoire et le sens de cette expression, à partir des avis gouvernementaux des rapports de commissions ou de comités-conseils du gouvernement, ainsi que d'une présentation succincte des penseurs principaux de cette conception de la laïcité.

L'une des premières occurrences publiques de l'expression «laïcité ouverte» se trouve dans le Rapport Proulx publié en 1999. En 1997, la ministre de l'Éducation, Pauline Marois, met en place le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, présidé par Jean-Pierre Proulx, professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, et lui donne comme mandat d'étudier la question de l'ensemble de la place de la religion à l'école, de même que de réfléchir à la possibilité que tous les élèves reçoivent des cours de culture religieuse intégrant les diverses grandes traditions. Depuis la création du ministère de l'Éducation en 1964, c'est la première fois qu'un ministre demande à un groupe indépendant des instances confessionnelles de son gouvernement d'étudier la problématique de la religion à l'école. Le rapport du groupe de travail, lequel groupe est composé de huit membres, dont la sociologue Micheline Milot et le philosophe Daniel Weinstock, est soumis à la Commission de l'éducation de l'Assemblée nationale et suivi, au cours de l'automne 1999, par l'une des plus importantes commissions parlementaires de consultation publique. En effet, les audiences publiques de la Commission ont duré treize jours, lors desquels 60 groupes ou associations de différentes sensibilités, reflétant les points de vue divers de juristes, d'intervenants du milieu éducatif et de citoyens intéressés, ont été auditionnés; de plus, 254 mémoires ont été déposés.

Dès les premières pages du Rapport Proulx (p. 17), les auteurs précisent qu'ils choisissent d'utiliser l'épithète «laïque», au sens d'indépendance de toute confession, plutôt que l'expression «non confessionnel», tout en soulignant que le concept fait parfois l'objet de controverse: «Nous sommes conscients toutefois que la référence à la laïcité est souvent chargée de connotations idéologiques antireligieuses.» Il s'agit en fait d'une référence implicite aux débats français sur les différentes interprétations qu'on peut donner à propos du terme de laïcité, y compris parfois dans une acception antireligieuse, ainsi qu'à l'histoire du conflit entre l'État républicain et l'Église catholique au début du xx^e siècle, comme nous l'avons vu précédemment.

Le Rapport Proulx (p. 90) propose également d'utiliser la très intéressante notion de «tolérance épistémique», c'est-à-dire le fait que, dans une société démocratique culturellement et religieusement diversifiée :

une personne qui en arrive à des conclusions différentes de celles d'une autre ne peut, de ce fait, être taxée d'irrationalité. Dans la mesure où elles sont le fruit d'une réflexion rationnelle, [ses réflexions] sont dignes de respect. Il faut, pour développer cette disposition, éviter à la fois l'absolutisme et le relativisme. L'absolutisme affirme qu'il n'y a qu'une manière correcte de penser sur les grandes questions morales, qu'il n'existe qu'un seul schéma de valeurs rationnel. Le relativisme soutient que toutes les réponses sont aussi bonnes les unes que les autres, et que la discussion sur les valeurs n'a pas plus de sens que celle portant sur les goûts alimentaires.

Au terme d'une réflexion très étoffée sur les aspects politiques, juridiques, sociologiques, culturels et religieux de la place des religions à l'école, qui prend en considération la sécularisation de la société québécoise, de même que sa diversification croissante sur le plan culturel, philosophique et religieux, le Rapport Proulx (p. 214) met en relief, d'une part, la nécessité de respecter les droits fondamentaux que sont l'égalité de tous et la liberté de conscience et de religion (droits inscrits dans les Chartes canadienne et québécoise des droits de la personne), et, d'autre part, l'importance, dans un souci de cohésion sociale, de construire un espace civique commun et de permettre la socialisation des jeunes « au sein d'une société pluraliste et valorisant la diversité des patrimoines religieux ».

Dans une recherche d'équilibre et de compromis qu'il convient de saluer, le rapport du groupe de travail en vient à faire plusieurs recommandations. Bon nombre de dispositions concernent la laïcisation du système scolaire : non seulement l'abrogation des statuts confessionnels des écoles publiques et l'instauration d'un système scolaire public laïque, à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire, mais également la suppression des Comités catholique et protestant et des fonctions de sous-ministres associés dans les structures du ministère de l'Éducation. Si le Rapport Proulx souligne la nécessité de permettre le maintien du droit des parents d'opter pour l'école privée confessionnelle, il recommande, cependant, que soit modifié l'article 41 de la Charte des droits et libertés de la personne du Québec, de manière que, selon les termes de l'article 18.4 du Pacte international relatif aux droits civils et politiques, il reconnaisse « la liberté des parents et, le cas

échéant, des tuteurs légaux, de faire assurer l'éducation religieuse et morale de leurs enfants conformément à leurs propres convictions». Ainsi, les écoles publiques ne seront plus dans l'obligation de proposer un enseignement confessionnel, et les écoles laïques seront désormais indépendantes de toute confession religieuse.

Enfin, le Rapport Proulx préconise de mettre un terme aux enseignements religieux catholique et protestant, pour les remplacer par un enseignement culturel des religions obligatoire pour tous, selon les orientations et encadrements proposés par la Commission des programmes d'études du ministère de l'Éducation et les dispositions pertinentes de la Loi sur l'instruction publique, et de soutenir une formation adéquate pour les enseignants qui vont donner ce cours. Cependant, il juge souhaitable que les conseils d'établissement puissent mettre, en dehors des heures d'enseignement, les locaux de l'école à la disposition des groupes religieux qui désireraient organiser un enseignement ou mettre sur pied des services à l'intention de leurs membres qui fréquentent l'école, et ce, à la charge de ces groupes. Le rapport préconise aussi que toute école qui le souhaite puisse se doter d'un service commun d'animation de la vie religieuse et spirituelle pour les élèves des différentes confessions présentes à l'école, service financé par des fonds publics, et dont le but serait défini par les régimes pédagogiques élaborés par le gouvernement, qui prévoirait également un programme de formation pour les animateurs.

Tous ces différents éléments – enseignement culturel des religions et des visions séculières du monde, service d'animation de la vie religieuse et spirituelle commun à tous, possibilité de mettre les locaux scolaires à la disposition des confessions en dehors du temps scolaire – s'inscrivent, comme l'indique le titre du document, dans une nouvelle perspective, celle de la laïcité ouverte, mise de l'avant par le Rapport Proulx. En effet, la conception de la laïcité qui est privilégiée ici est celle d'une laïcité ouverte au fait religieux, qui tient compte de l'existence sociale et historique des religions et qui reconnaît le rôle qu'exerce la spiritualité dans la vie des personnes ou des groupes. Tout en étant soucieuse de n'imposer aucune conviction, elle fait cependant place à la connaissance des religions et des différentes visions du monde non seulement dans les programmes scolaires, mais aussi dans la vie des élèves. Micheline Milot (2002, p. 143), qui fait partie des principaux maîtres d'œuvre du rapport, décrit cette laïcité comme d'inspiration

républicaine, valorisant les droits individuels, « cadre rendant possible la reconnaissance de la diversité dans l'égalité des citoyens, à l'abri de toute discrimination en regard de leurs choix personnels en matière de croyance ou d'incroyance. Cette reconnaissance devient indispensable et préalable à la définition de normes communes en contexte pluraliste. »

Quelques années plus tard, le Comité sur les affaires religieuses (CAR), mis sur pied en 2000 et chargé de conseiller le gouvernement pour tout ce qui a trait à la place des religions à l'école, se penche à son tour sur la notion de laïcité. Tout d'abord en 2003, et surtout en 2006, où il consacre tout un avis à cette question.

Dans son avis de 2003 intitulé *Rites et symboles religieux à l'école. Défis éducatifs de la diversité*, il répondait à la demande du ministre de l'Éducation de l'époque, François Legault, d'offrir des pistes de réflexion et des recommandations sur le nouveau mandat de l'école de « faciliter le cheminement spirituel de l'élève¹² », ainsi que sur la gestion des manifestations religieuses dans l'école. En plus de tenter de préciser les spécificités du modèle québécois de laïcité, cet avis (CAR, 2003, p. 22) rappelle que la laïcité est un modèle d'aménagement du religieux dans la sphère publique, que trois aspects fondamentaux caractérisent :

Premièrement, il y a la mise en œuvre politique du double principe de neutralité : l'indépendance de l'État par rapport aux groupes de convictions et la liberté de ceux-ci par rapport au pouvoir politique. Deuxièmement se déploie la dimension des droits à l'égalité et à l'exercice de la liberté de conscience et de religion à l'intérieur de limites démocratiquement établies. Troisièmement, le droit explicite en ces matières, son application et l'interprétation qui en est faite par les instances judiciaires supposent également une neutralité et donc, une ouverture et une capacité d'accommodement à la diversité. Ces trois aspects de la laïcité reposent sur un socle de valeurs chères à la société québécoise : la reconnaissance du pluralisme, de l'égalité et de la liberté de conscience et de religion, ainsi que la volonté d'intégration des diverses cultures.

L'ouverture à la diversité et le souci de protéger les minorités constituent donc des éléments importants de la conception de la laïcité ouverte.

Au Québec, l'école doit développer un espace commun dans lequel les différentes formes de diversité – culturelle, philosophique, idéologique, morale et religieuse – doivent apprendre à cohabiter. Pour

12. Nous reviendrons sur cette question spécifique du cheminement spirituel dans la première partie du chapitre 6.

atteindre ce but, le modèle de laïcité retenu est celui d'une laïcité ouverte au fait religieux.

Dans son avis de 2006, consacré à la question de la laïcité scolaire, le Comité sur les affaires religieuses défend, comme précédemment, le modèle d'une laïcité ouverte, dont il prend soin de préciser les cinq différents éléments constitutifs, étroitement liés. Le premier élément est celui du respect de la liberté de conscience et de religion, tant celle des élèves que celle des parents, mais aussi celle des membres du personnel scolaire. Le second élément structurant est celui de la neutralité de l'école publique, corollaire de l'État neutre : ainsi l'école publique ne s'identifie plus à une religion, quelle qu'elle soit, et, à compter de 2008, elle n'offrira plus d'enseignement confessionnel. Le troisième élément est celui de la prise en considération du cheminement spirituel de l'élève. Il s'agit de favoriser l'ouverture à la sagesse humaine qui « peut se faire aussi par la fréquentation des arts, de la musique et de la littérature qui sont également des chemins privilégiés pour pénétrer la nature humaine et aider à s'approcher de l'invisible, de l'inexprimable et de la gratuité de l'être » (CAR, 2006, p. 39). Le quatrième élément est celui du service commun d'animation spirituelle et d'engagement communautaire, défini comme non confessionnel et offert à tous les élèves, qu'ils adhèrent ou non à une religion, et dont le but est de « favoriser chez les élèves le développement d'une vie spirituelle autonome et responsable, qui les rendra capables de s'investir comme citoyennes et citoyens en apportant leur contribution à l'édification d'une société harmonieuse et solidaire » (CAR, 2006, p. 41). Le cinquième et dernier élément est celui du programme d'éthique et de culture religieuse, matière obligatoire à partir de l'automne 2008 pour tous les élèves du primaire et du secondaire. Ce programme doit enrichir la culture générale des jeunes, leur permettre de s'ouvrir aux autres avec tolérance et respect, les outiller pour qu'ils puissent agir de façon responsable envers eux-mêmes et envers les autres, et leur apprendre à vivre ensemble au sein d'un Québec démocratique et ouvert au monde. Pour cela, l'élève devra se familiariser avec l'héritage religieux du Québec, s'ouvrir à la diversité religieuse et se situer, de façon réfléchie, au regard des religions et des nouveaux mouvements religieux.

Ces cinq éléments constitutifs de la laïcité ouverte de l'école québécoise montrent que celle-ci n'est pas hostile au fait religieux, bien au contraire, mais doit chercher à articuler ensemble différentes valeurs

telles que le pluralisme, l'ouverture à l'égard de l'autre, la tolérance, l'égalité, la responsabilité et la solidarité. En conclusion de son avis, le CAR (2006, p. 54) considère que :

Déconfessionnaliser le système scolaire, ce n'est pas sortir les religions des écoles comme on jetterait un trop-plein, c'est les traiter autrement, comme des objets d'apprentissage, comme des faits de culture et de civilisation, dans le contexte d'une école neutre, respectueuse des droits fondamentaux de la personne. La laïcité ouverte est une philosophie éducative, un ethos de la culture scolaire nouvelle, à promouvoir, à soutenir et à encadrer.

L'avis note, cependant, que ces changements institutionnels et culturels nécessitent que le ministère de l'Éducation accompagne les milieux scolaires pour éviter les incompréhensions et les résistances. Il observe également que ni les documents écrits du ministère en question ni les déclarations publiques du ministre ne font référence à la notion de laïcité ouverte, la polarisation des débats ayant entouré le processus législatif de déconfessionnalisation du système scolaire en 2000 expliquant peut-être ce silence.

C'est aussi en 2006 que la Cour suprême du Canada rend une décision en faveur de l'autorisation accordée à un élève québécois de confession sikhe de porter à l'école son kirpan (poignard symbolique religieux), dans des conditions sécuritaires (enveloppé dans un étui et porté sous les vêtements), et ce, au nom de la protection de la liberté de religion. S'ensuivent des mois de controverses médiatiques et sociales, parfois vives, sur les demandes jugées excessives de groupes religieux minoritaires (Potvin, 2008), nourrissant des débats polarisés sur les accommodements raisonnables, principalement de nature religieuse, et les possibles abus que ceux-ci engendreraient¹³. Le 8 février 2007, le premier ministre du Québec, Jean Charest, crée alors une Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement liées aux différences culturelles. Il en confie la responsabilité au sociologue Gérard Bouchard et au philosophe Charles Taylor. Il leur donne pour mandat de dresser une vue d'ensemble des pratiques d'accommodements qui ont cours au Québec, d'en analyser les enjeux, de mener une vaste consultation à ce sujet, et de formuler des recommandations au gouvernement pour que ces pratiques d'accommodement soient

13. Le Rapport Bouchard-Taylor emploie l'expression « période d'ébullition » pour désigner les mois compris entre mars 2006 et juin 2007, où se multiplient les affaires rapportées dans les médias, soit une bonne quarantaine en quinze mois (p. 53).

conformes aux valeurs de la société québécoise en tant que société pluraliste, démocratique et égalitaire. Les travaux qu'a menés la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement liées aux différences culturelles ont suscité un très vif intérêt. Ils ont même engendré des débats de société passionnés lors de 4 forums nationaux, 22 forums de citoyens, donnant lieu à 328 audiences qui se sont déroulées pendant 31 jours au cours de l'automne 2007. Enfin, cet intérêt s'est traduit également par le dépôt de 900 mémoires.

Remis en mai 2008, le Rapport Bouchard-Taylor revient sur ce qu'il appelle le régime québécois de laïcité. Il reprend l'historique qu'avait élaboré Micheline Milot (2002) à propos d'une laïcité implicite déjà en œuvre au Canada depuis le *xix*^e siècle et marquée, au *xx*^e siècle, par la culture des droits de la personne affirmée dans les Chartes des droits et libertés de la personne du Québec, en 1975, et du Canada, en 1982.

Le rapport (p. 135-136) rappelle que la laïcité comprend quatre grands principes. Deux d'entre eux concernent les finalités profondes recherchées, soit :

l'égalité morale des personnes ou la reconnaissance de la valeur morale égale de chacune d'entre elles, et la liberté de conscience et de religion. Les deux autres se traduisent dans des structures institutionnelles qui sont essentielles pour réaliser ces finalités, à savoir : la neutralité de l'État à l'égard des religions [conceptions du bien séculières, spirituelles et religieuses auxquelles les citoyens s'identifient], et la séparation de l'Église et de l'État.

Le Rapport Bouchard-Taylor privilégie le modèle de laïcité ouverte. La raison en est qu'elle est celle qui accorde la protection la plus large à la liberté de conscience et de religion, et celle qui protège le mieux le principe d'égalité. Ainsi, il a pris position en faveur du port de signes religieux par les agents de l'État, à l'exception notable de ceux qui détiennent un pouvoir de sanction, voire de coercition : magistrats et procureurs de la Couronne, policiers, gardiens de prison, président et vice-présidents de l'Assemblée nationale.

Notons que le Rapport Bouchard-Taylor a proposé l'élaboration d'un Livre blanc sur la laïcité qui pourrait être soumis à l'Assemblée nationale, et préciserait les grandes orientations du modèle québécois de laïcité en définissant ce qu'elle est, en rappelant les grands choix qu'a faits le Québec en matière de laïcité, en défendant la conception ouverte de la laïcité choisie et mise en œuvre par le Québec, et en soumettant

au débat public les questions au sujet desquelles des consensus restent à élaborer, en particulier celles liées à l'aménagement de la diversité religieuse. Cette proposition est restée sans suite. Enfin, le Rapport recommande au gouvernement de faire une promotion énergique du nouveau cours d'éthique et de culture religieuse, devant entrer en vigueur en septembre 2008.

Cette conception de la laïcité ouverte, défendue tant par le Rapport Proulx que par le Rapport Bouchard-Taylor, ne va pas sans susciter des critiques.

Pour Guy Durand (2011, p. 63), théologien et défenseur de l'importance du patrimoine chrétien dans la société québécoise, le Rapport Bouchard-Taylor, par la priorité qu'il donne à l'égalité des individus et à la prise en considération des minorités, ne fait pas assez de place aux droits de la majorité et au respect de l'histoire, des traditions et de l'identité chrétiennes du Québec. À l'autre bout du spectre idéologique, la laïcité ouverte est considérée comme un « cheval de Troie » des religions dans les institutions publiques. Ainsi, Daniel Baril (2011, p. 45), du Mouvement laïque québécois, qualifie de chimérique la laïcité ouverte, qui « relève d'une vision strictement individualiste de la société et des droits qui, si elle servait de fondement à nos orientations législatives, conduirait au morcellement social et à la ghettoïsation ».

Les penseurs de la laïcité ouverte

Les penseurs de la laïcité ouverte sont des intellectuels progressistes, inspirés de la philosophie de la reconnaissance, et défenseurs du pluralisme culturel. Certains d'entre eux ont exercé un rôle déterminant dans l'élaboration des documents gouvernementaux que je viens de présenter, et qui ont dessiné la vision politique de la laïcité qu'ont exprimée les gouvernements qui se sont succédé jusqu'à l'élection de la Coalition Avenir Québec, en octobre 2018.

C'est le cas de Micheline Milot, professeure de sociologie à l'UQAM, spécialisée en sociologie des religions et l'une des meilleures expertes de la laïcité au Québec, dont elle a retracé l'histoire et à laquelle elle a consacré de très nombreux travaux. Elle conçoit la laïcité comme « un aménagement (progressif) du politique en vertu duquel la liberté de religion et la liberté de conscience se trouvent, conformément à une volonté d'égalité justice pour tous, garanties par un État neutre à l'égard des différentes conceptions de la vie bonne qui coexistent dans la

société» (Milot, 2002, p. 34). Dans cette perspective, la laïcité n'est pas une valeur mais une construction politique et juridique dont le but est de protéger les principes que sont la liberté de conscience et de religion ainsi que l'égalité. Dans une société marquée par le pluralisme des valeurs et des conceptions religieuses et séculières du sens de la vie, « reflétant une approche inclusive et libérale » (Milot, 2009, p. 68), la laïcité ouverte recherche l'équilibre entre la neutralité de l'État et de ses institutions vis-à-vis des différents groupes de conviction présents dans la société civile, et la protection des droits fondamentaux garantis à tous. On peut ainsi associer la laïcité ouverte à la laïcité de reconnaissance, telle que Micheline Milot la définit dans sa typologie des cinq principales catégories de laïcité. En effet, dans le prolongement des travaux de philosophes qui ont discuté de la question de la reconnaissance entendue comme ayant pour objectif de préserver la dignité de la personne, à ses propres yeux et à ceux d'autrui, au sein des sociétés pluralistes, tels que Nancy Fraser, Axel Honneth, Charles Taylor, John Rawls, « ce type de laïcité se caractérise par une reconnaissance de l'autonomie de pensée dont chaque citoyen est considéré porteur » (Milot, 2002, p. 62). Cette représentation de la laïcité privilégie la protection de la liberté religieuse, préoccupation davantage présente au sein des groupes minoritaires.

Jocelyn Maclure, alors professeur de philosophie à l'Université Laval, a été l'un des « analystes-experts » de la Commission Bouchard-Taylor. En collaboration avec l'un des coprésidents, Charles Taylor, il a rédigé un ouvrage dans lequel ils exposent leur conception de la laïcité. Tous deux se situent dans l'héritage des philosophes libéraux tels John Locke et John Stuart Mill, qui défendent le principe de la souveraineté de la conscience individuelle et celui de l'autonomie morale de la personne. Reprenant la conception de Micheline Milot, ils considèrent que la laïcité est un mode de gouvernance politique qui repose sur deux grands principes moraux, soit l'égalité de respect et la liberté de conscience, ainsi que sur deux modes opératoires qui permettent la réalisation de ces principes, à savoir la séparation de l'Église et de l'État, et la neutralité de l'État à l'égard des religions et des mouvements de pensée séculiers. La distinction entre les finalités de la laïcité et les moyens sur lesquels elle repose est pour eux essentielle. Ainsi, ils déplorent le risque de « fétichisme des moyens » (Maclure et Taylor, 2010, p. 40) que constitue, à leurs yeux, le fait que la séparation de

l'Église et de l'État et la neutralité religieuse de l'État soient appréhendées comme des valeurs et non comme des modes opératoires. Dans cette perspective, ils opposent deux idéaux-types de la laïcité. D'abord, celui de la laïcité républicaine, dont on trouve une incarnation dans le modèle français, « qui attribue à la laïcité la mission de favoriser, en plus du respect de l'égalité morale et de la liberté de conscience, l'émancipation des individus et l'essor d'une identité civique commune, ce qui exige une mise à distance des appartenances religieuses et leur refoulement dans la sphère privée » (*Ibid.*, p. 46). Ensuite, celui de la laïcité « libérale-pluraliste », qui recherche l'équilibre entre le respect de l'égalité morale et celui de la liberté de conscience des personnes. C'est ce dernier modèle qui a leur faveur parce qu'il leur semble mieux protéger la liberté de conscience et de religion des individus et reconnaître la souveraineté de la personne quant à ses choix de conscience. En effet, ils considèrent que les croyances religieuses font partie des convictions fondamentales, du fait du rôle qu'elles exercent dans l'identité morale des individus, et qu'à ce titre, elles doivent être distinguées des autres croyances et préférences personnelles et, par conséquent, particulièrement protégées. « Plus une croyance est liée au sentiment d'intégrité morale d'un individu, ou plus elle est une condition du respect qu'il a pour lui-même, plus la protection juridique dont elle doit bénéficier doit être forte » (*Ibid.*, p. 97). En résumé, le modèle de la laïcité libérale et pluraliste s'appuie sur la reconnaissance des différences plutôt que sur leur relégation stricte à la sphère privée, accepte la présence du religieux dans l'espace public et permet aux citoyens d'exprimer publiquement leurs convictions religieuses dans la mesure où cette expression n'entrave pas les droits et libertés d'autrui. Ce modèle admet également la nécessité de recourir à des accommodements ayant pour objectif de rétablir l'équité ou de permettre l'exercice de la liberté de religion. Sur le plan juridique, il se traduit par la protection des droits individuels fondamentaux, comme le droit à l'égalité et à la non-discrimination, ainsi que la liberté de conscience et de religion.

Il me semble cependant que le fait de ne pas considérer la neutralité de l'État comme une fin en soi est problématique dans la mesure où une telle perspective ouvrirait la porte à des traitements plus favorables à l'égard de certains groupes que d'autres. Par exemple, une telle position pourrait donner lieu à un glissement vers une priorité accordée aux croyants sur les non-croyants, portant ainsi atteinte au principe

d'égalité. De plus, dans ce modèle, la liberté de religion n'est pas distinguée de la liberté de conscience, et elle bénéficie d'une protection supérieure par rapport à la croyance en d'autres convictions, par exemple de nature politique.

Bon nombre d'intellectuels, comme le philosophe Georges Leroux, influencé par la philosophie politique contemporaine américaine et en particulier par les travaux de Martha C. Nussbaum, partagent cette conception de la laïcité ouverte. On y compte également les penseurs libéraux que sont Charles Taylor, Will Kymlicka et Michel Seymour. Pour Georges Leroux (2016, p. 21) : « Le pluralisme contemporain constitue à mes yeux le trait le plus riche et le plus important de la culture de notre époque. Moral, religieux, politique, il pénètre toutes les sphères de notre expérience. » Ce pluralisme a pour conséquence l'apparition de conceptions de la vie bonne considérées comme très diversifiées, parfois conflictuelles. Dans ce contexte, les deux questions suivantes constituent le programme de la laïcité scolaire : « Comment [...] tenir compte du pluralisme de fait qui caractérise la société, sinon en favorisant le respect réciproque des valeurs et des croyances ? Cette question entraîne immédiatement une autre : comment cultiver ce respect, qui est la vertu fondamentale de la démocratie, sans soutenir la connaissance de l'autre et sans valoriser la différence ? » (Leroux, 2007, p. 12). Pour Georges Leroux, la laïcité ne se réduit donc pas à l'indifférence complète à tout ce qui est moral, spirituel et religieux, et encore moins au refus de l'expression de la conviction religieuse, mais consiste plutôt à accueillir la différence dans un monde de respect et de droit. Nous reviendrons sur certaines critiques de cette conception du pluralisme, en particulier dans le chapitre 4.

Professeur de philosophie à l'Université McGill, le philosophe Daniel Weinstock (2011, p. 34) s'inscrit lui aussi dans ce courant de penseurs libéraux et met en relief l'importance du respect des droits individuels « et notamment des droits et libertés civiques : liberté religieuse, liberté de conscience, droit à la libre expression, et ainsi de suite ». Il en est de même du juriste Pierre Bosset (2014), professeur de droit au Département des sciences juridiques de l'UQAM, qui a travaillé de nombreuses années au sein de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec.

Ces penseurs se retrouvent autour de plusieurs idées. La première étant que le pluralisme de la société ne relève pas seulement d'une

constatation, mais constitue, en soi, une richesse. Par conséquent, la reconnaissance mutuelle des différentes allégeances et le respect réciproque des personnes sont des exigences au sein d'une société démocratique. On pourrait parler ici d'une philosophie du pluralisme. La deuxième idée est que le religieux ne doit pas être réduit au seul espace de l'intime et du privé, mais qu'il peut s'exprimer dans la sphère publique. La neutralité de l'État vis-à-vis des visions religieuses et séculières du monde ne signifie pas qu'il les ignore, mais qu'il n'en privilégie aucune. Ainsi, les agents de l'État peuvent porter des signes religieux sans porter atteinte au principe de neutralité des institutions pour lesquelles ils travaillent. La troisième idée est celle de la priorité donnée à la liberté de conscience et de religion des personnes, de même qu'à la protection des libertés religieuses, particulièrement celles des groupes religieux minoritaires, contre les velléités possiblement coercitives du groupe religieux majoritaire, cette dernière préoccupation s'exprimant souvent chez les penseurs de ce groupe. Enfin, la laïcité n'est pas tant considérée comme une valeur à part entière, ni comme un principe politique, contrairement au modèle français où elle est un principe constitutionnel qui définit la République, mais plutôt comme un aménagement politique et juridique, parmi d'autres, qui garantit la protection des droits fondamentaux que sont la liberté de conscience et de religion ainsi que l'égalité des personnes.

À ce modèle de laïcité ouverte, on pourra reprocher non seulement de donner la préséance aux convictions religieuses sur les autres convictions, par exemple politiques, en les considérant comme plus déterminantes pour les personnes, mais aussi de donner la priorité à l'équité sur l'égalité, créant ainsi des traitements différenciés des personnes, sources possibles d'injustices, réelles ou perçues comme abusives, question à laquelle voulait justement répondre le Rapport Bouchard-Taylor. Enfin, on peut se demander si ce modèle, très soucieux de la protection des droits individuels, ne contribue pas à la mise en place d'une société où chacun est centré sur l'avancement de ses propres intérêts, individuels ou communautaires, au détriment du bien commun, ici réduit au plus petit dénominateur commun, soit la protection des libertés des personnes.

Ces dernières années, des discours critiques de cette conception de la laïcité, dite ouverte, se sont développés en lien avec des revendications nationalistes mettant de l'avant les spécificités politiques, historiques et culturelles du Québec, y compris en matière de laïcité.

La laïcité de type nationaliste

En effet, depuis quelques années, des voix se sont élevées au Québec pour faire reconnaître, de façon plus officielle, la laïcité dans des énoncés politiques ou des textes législatifs, à la manière française. Ce sont les vifs débats de société sur les accommodements raisonnables au milieu des années 2000 qui nourrissent le développement d'un nouveau discours politique qui tend à faire de la laïcité un marqueur identitaire de la nation québécoise par rapport au reste du Canada et, en particulier, à prendre des distances relativement au modèle multiculturaliste canadien et à la vision libérale de la liberté de religion que défend la Cour suprême du Canada. C'est d'ailleurs pour réagir à ce qui est perçu comme une demande excessive d'« accommodements religieux » que le Parti québécois dépose, en 2013, un projet de loi, initialement intitulé « Charte des valeurs québécoises », qui porte sur les valeurs considérées comme spécifiquement *québécoises*, dont font partie la neutralité de l'État et la laïcité des institutions publiques.

Prend alors graduellement forme une laïcité dont l'orientation politique est nationaliste. Son but est de distinguer le Québec du reste du Canada. Dans le document d'accompagnement de ce projet de loi, intitulé « Parce que *nos* valeurs on y croit » (le soulignement est de l'auteur), il est question de « *notre* patrimoine historique commun », « de *notre* héritage culturel et historique », de « *notre* démocratie », « de *nos* valeurs communes », d'un projet qui contribue à « renforcer l'adhésion à la société québécoise », et de la cohésion sociale du Québec. La primauté du français, l'égalité entre les hommes et les femmes, ainsi que la neutralité des institutions de l'État québécois sont présentées comme faisant partie de *nos* valeurs fondamentales et communes. La laïcité se traduit ici, d'abord et avant tout, par : 1) la neutralité de l'État qui se manifeste dans la neutralité vestimentaire religieuse des agents qui travaillent pour l'État et, par conséquent, le représentent dans leurs fonctions professionnelles ; et 2) par la séparation de l'État avec les religions comprise comme une absence de subordination du premier aux secondes. Prenant le contrepied du modèle de laïcité ouverte, le projet de loi du Parti québécois inverse la priorité donnée aux finalités morales que sont la liberté et l'égalité dans le Rapport Bouchard-Taylor, et fait désormais de la neutralité de l'État et de la séparation entre celui-ci et les Églises les principes mêmes de la laïcité. De plus, une nouvelle insistance est donnée à l'égalité des sexes qui exerce un rôle important dans

la promotion d'une laïcité qui veille à la défense des droits des femmes : « Les femmes québécoises de toutes origines et de toutes croyances doivent bénéficier des mêmes droits, du même respect et des mêmes chances de réussite que les hommes. » Enfin, cette laïcité remplit également un rôle identitaire, tant sur le plan politique, où elle permet de distinguer le Québec du reste du Canada et de son modèle politique multiculturaliste et libéral pour ce qui est de sa compréhension des droits de la personne, que sur le plan historique et culturel, par la volonté exprimée de maintenir visible l'héritage religieux symbolique chrétien, principalement catholique, du Québec : maintien du crucifix à l'Assemblée nationale, de la croix du mont Royal et des éléments toponymiques de l'histoire et de la géographie québécoises. Bien qu'à la suite de la défaite électorale du Parti québécois de 2014, ce projet de loi ne puisse voir le jour, la Loi sur la laïcité de l'État portée par le gouvernement issu de la Coalition Avenir Québec, et adoptée par l'Assemblée nationale en 2019, reprend essentiellement à son compte cette même conception nationaliste de la laïcité. En effet, dans une courte vidéo qui accompagne la présentation du projet de loi, le premier ministre François Legault souligne, dans son allocution, l'importance du respect de *notre* histoire et de *nos* valeurs, ainsi que la nécessité de prendre en considération la volonté d'une grande majorité des Québécois. Il conclut ses propos en affirmant qu'« il est temps de fixer des règles parce qu'au Québec, c'est comme ça qu'on vit ». On retrouve ici la volonté d'inscrire la laïcité dans un temps long, d'insister sur la spécificité de l'histoire et des valeurs du Québec, qui le distingue des autres provinces canadiennes. C'est le cas, en particulier, dans le domaine du droit en rappelant la tradition civiliste du Québec d'origine française. De même, dans les considérations accompagnant le projet de loi, il est dit que la laïcité doit assurer un équilibre entre « les droits collectifs de la nation québécoise et les droits et libertés de la personne ». Or, il est intéressant de noter qu'un gouvernement qui ne revendique pas l'indépendance du Québec, contrairement au Parti québécois, se soit cependant approprié une certaine rhétorique nationaliste. Mais, évolution significative, contrairement au projet du Parti québécois, il n'est plus ici question de protéger les éléments patrimoniaux religieux qui témoignent de l'histoire du Québec. D'ailleurs, dans la foulée du dépôt du projet de loi du gouvernement Legault et bien que ce dernier ait promis en campagne électorale que le crucifix de

l'Assemblée nationale resterait à sa place pour des raisons patrimoniales et historiques, le gouvernement fait adopter à l'unanimité, en mars 2019, une motion réclamant son retrait du Salon bleu, lieu où se déroulent les débats politiques, pour l'exposer ailleurs dans l'enceinte du Parlement. La conception nationaliste et identitaire de la laïcité se détache alors de ses ancrages historiques et symboliques religieux pour devenir a-religieuse, voire parfois, graduellement au fil du temps, antireligieuse. On observe ainsi ces différentes représentations de la laïcité dans les discours critiques du programme ECR. En effet, si les nationalistes religieux témoignent de leur attachement à un catholicisme identitaire et patrimonialisé (Koussens, 2016), de même qu'à leur volonté d'une reconnaissance spécifique des droits historiques de la majorité d'ascendance chrétienne, les nationalistes politiques dénoncent, quant à eux, « l'endoctrinement aux accommodements raisonnables », l'imposition du multiculturalisme canadien au détriment de la mémoire et des valeurs de la culture majoritaire québécoise, mais sans se reporter nécessairement à un héritage chrétien. Nous verrons plus en détail ces discours dans le chapitre 4, mais il est déjà intéressant d'observer que ces deux types d'arguments sont présents dans le document d'accompagnement du projet de loi n° 60 du Parti québécois de 2013, où la question identitaire est abordée à travers un prisme à la fois religieux et politique. Or, avec la Loi sur la laïcité de l'État de 2019 et considérant différentes décisions politiques prises dans la sphère éducative par le gouvernement de la Coalition Avenir Québec, la référence à la mémoire et au patrimoine religieux disparaît complètement au profit d'une laïcité de type républicain. Ainsi, l'influence du modèle politique français de laïcité, qui accorde une place particulière à la liberté de conscience et à la séparation des Églises et de l'État, est patente, tant en ce qui concerne le choix des principes qui y sont mis de l'avant qu'en ce qui a trait aux formulations de la Loi sur la laïcité de l'État. En effet, son article premier spécifie que l'État du Québec est laïque, comme le fait la Constitution française, et son second article rappelle les quatre principes sur lesquels repose la laïcité de l'État : la séparation de l'État et des religions (ce que proclame la loi française de 1905), la neutralité religieuse de l'État, l'égalité de tous les citoyens et citoyennes ainsi que la liberté de conscience et la liberté de religion (article 1^{er} de la loi de 1905).

Contrairement à la conception qu'a développée le Parti québécois en 2013, la laïcité du gouvernement Legault se détache désormais de tout ancrage religieux, laissant même paraître, parfois, une attitude antireligieuse, comme le montrera manifestement l'influence des critiques laïques et féministes, à propos du programme d'éthique et de culture religieuse, sur la décision du ministre de l'Éducation, Jean-François Roberge, de supprimer celui-ci. Cependant, les deux projets de loi, du PQ et de la CAQ, ont en commun de voir tous deux en la laïcité une protection de l'égalité des sexes et défendent un discours féministe qui promeut une émancipation des femmes à l'égard d'un religieux jugé trop oppressif, par exemple en leur interdisant le port de signes religieux dans certaines professions comme celle de l'enseignement.

Avant d'examiner en détail ces discours critiques dans les trois chapitres suivants, il est nécessaire de rappeler les grandes lignes du cours d'éthique et de culture religieuse.

De l'enseignement culturel sur les religions au programme d'éthique et de culture religieuse

Dans les différents éléments constitutifs de la laïcité ouverte, le Rapport Proulx propose, en 1999, un nouvel enseignement culturel des religions qui comporterait en plus de l'étude des religions celle des courants de pensée séculière. Cet enseignement serait distinct du programme de formation morale, offert à l'époque, dont le but est de permettre le développement d'un jugement rationnel et autonome, ainsi que l'éducation aux valeurs. Cependant, il devrait être harmonisé avec celui-ci, du fait, en particulier, que les deux enseignements contribuent à la formation du futur citoyen.

Cet enseignement sur les religions est caractérisé par : 1) des objectifs culturels, avec la prise en considération de la dimension religieuse de l'existence humaine dans, par exemple, la littérature, l'art, l'histoire ; 2) des visées civiques, par le développement des vertus que sont non seulement la tolérance et le respect, mais aussi l'appréciation des différentes manières, religieuses comme séculières, de concevoir le monde ; et 3) des objectifs sociétaux par la découverte d'un patrimoine commun, marqué par différents héritages religieux, d'abord chrétien, puis de plus en plus diversifié au fil du temps, dans le but de favoriser « chez les élèves le développement d'un sentiment d'appartenance à

une commune humanité, sans pour autant qu'ils renoncent à leurs identités particulières » (Proulx, p. 212).

Sur le plan intellectuel, cet enseignement culturel des religions compte six principes directeurs¹⁴. 1) Il aborde le phénomène religieux et les courants de pensée séculière selon les perspectives des sciences humaines et sociales. 2) Il reflète la diversité des traditions religieuses et des courants de pensée séculière présents dans la société québécoise et dans le monde. 3) Ce faisant, il accorde également une place importante à l'étude de la tradition chrétienne. 4) Il présente les traditions religieuses et les courants de pensée séculière dans leur richesse et leur complexité. 5) Il prépare les élèves à vivre dans une société marquée par le pluralisme idéologique, culturel et religieux. Enfin, 6) il tient compte du développement cognitif des élèves, de leurs contextes de vie et de la diversité de leurs préoccupations.

Plus largement, l'enseignement culturel sur les religions vise trois finalités principales: fournir aux élèves la formation nécessaire pour mieux comprendre la place qu'occupent les religions et les courants de pensée séculière dans la vie des individus et des groupes, au Québec et dans le monde; contribuer à l'éducation à la citoyenneté des élèves, et les préparer à vivre dans une société marquée par le pluralisme idéologique, culturel et religieux; contribuer à ce que les élèves puissent se situer d'une manière éclairée, réfléchie et critique dans leur propre recherche de sens (Ouellet, 2005a).

Élaboré à partir de 2005, le programme d'éthique et de culture religieuse se situe dans la droite ligne du projet visant un enseignement culturel des religions, tel que le proposait le Rapport Proulx. On y retrouve en particulier les finalités culturelles et patrimoniales ainsi que civiques définies par celui-ci (Estivalèzes, 2012a).

En effet, le programme ECR propose des connaissances sur des notions philosophiques et éthiques, ainsi que sur diverses traditions religieuses. De plus, dans la perspective de l'approche par compétences qui avait été mise en place par la réforme de l'école québécoise à partir de l'année 2000, il a pour objectif de permettre aux élèves de développer trois grandes compétences.

14. Le rapport reprend ici les conclusions du COMITÉ SUR L'ÉDUCATION AU PHÉNOMÈNE RELIGIEUX (sous la coordination de Fernand Ouellet), *L'enseignement culturel des religions. Principes directeurs et conditions d'implantation*, gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1998.

La première est celle de la capacité à réfléchir sur des questions éthiques, par l'examen de la signification de différentes conduites, ainsi que par l'étude du sens des valeurs et des normes que favorisent les membres d'une société donnée relativement au vivre-ensemble. Pour les élèves, il s'agit, concrètement, d'en venir à être capables de cerner (au primaire), puis d'analyser (au secondaire) une situation réelle ou hypothétique d'un point de vue éthique, d'examiner les principaux repères (d'ordre culturel, moral, religieux, scientifique ou social) sur lesquels se fondent différents points de vue qui y entrent en tension, voire en conflit les uns avec les autres, et, enfin, d'évaluer des effets d'options ou d'actions possibles, sur soi ou sur les autres. Le volet éthique suit une progression et propose au primaire des thèmes qui partent de l'enfant (ses besoins, ses responsabilités) jusqu'à la vie en société et ses exigences, en passant par la vie de groupe. Au secondaire, les thèmes abordés sont de nature plus philosophique avec des notions telles que la liberté, l'autonomie, la tolérance, la justice, l'ambivalence de l'être humain, et ils traitent aussi de questions de société plus générales, comme l'ordre social ou encore l'avenir de l'humanité.

La deuxième compétence que les élèves doivent développer a trait à la compréhension du phénomène religieux. Au primaire, elle se traduit par la capacité à explorer puis, au secondaire, à analyser diverses expressions du religieux¹⁵, la recherche des liens à faire entre des expressions du religieux et des éléments de leur environnement social et culturel et, enfin, la capacité à approfondir diverses façons de penser, d'être et d'agir à l'intérieur d'une même tradition religieuse, entre différentes religions, de même que dans la société en général. Dans cette perspective, le but de la culture religieuse est de permettre aux élèves de comprendre diverses expressions du religieux, les univers socioculturels dans lesquels elles s'enracinent et évoluent, et la façon dont ces expressions constituent des réalités culturelles vivantes. Une attention particulière est accordée aux traditions religieuses qui ont grandement influencé la société québécoise ou qui y exercent, encore aujourd'hui, un rôle significatif. Ainsi, l'importance historique et culturelle du catholicisme et du protestantisme est soulignée, de même que celle des traditions spirituelles du judaïsme et des peuples autochtones.

15. Par expressions du religieux, le programme fait référence à des édifices, des œuvres d'art, des noms de rues, diverses pratiques alimentaires ou vestimentaires, des valeurs individuelles ou collectives, etc.

Sont également étudiées les spiritualités musulmane, hindoue et bouddhiste, ainsi que les visions séculières du monde. Suivant la même démarche que celle utilisée pour le volet éthique, au primaire, les contenus d'apprentissage abordent d'abord des éléments religieux plus proches des enfants (les célébrations en famille), puis s'étendent graduellement aux pratiques religieuses des communautés et aux expressions du religieux dans l'environnement des jeunes, pour aboutir enfin aux religions dans la société en général, et dans le monde. Quant à lui, le programme du secondaire offre des éléments de connaissance plus détaillés sur les différentes traditions religieuses à partir d'une approche transversale de type phénoménologique (récits, rites et règles, expérience religieuse). Il propose également l'étude de thèmes dans une perspective historique (patrimoine religieux, religions au fil du temps) ainsi qu'artistique (représentations du divin, références religieuses dans les arts et la culture).

Enfin, la troisième compétence que le programme ECR cherche à développer est celle de la pratique du dialogue. Elle a pour but de « développer chez les élèves des aptitudes et des dispositions leur permettant de penser et d'agir de façon responsable par rapport à eux-mêmes et à autrui, tout en tenant compte de l'effet de leurs actions sur le vivre-ensemble » (MELS, 2008, p. 1). Ainsi, les élèves doivent parvenir à développer leur capacité à organiser leur pensée au moyen d'une démarche réflexive, à exprimer leur point de vue et à écouter celui des autres dans une perspective d'interaction, ainsi qu'à élaborer un point de vue personnel étayé, appuyé sur des arguments rationnels, pertinents et cohérents. Pour ce faire, ils doivent se familiariser avec les formes du dialogue (par exemple, le débat ou la délibération), après les moyens permettant d'élaborer ou d'interroger un point de vue, ils doivent également reconnaître les procédés susceptibles d'entraver le dialogue ou sophismes, et, plus tard au second cycle du secondaire, doivent être en mesure d'utiliser différents types de raisonnement.

Enfin, rappelons qu'une posture particulière sur le plan professionnel est exigée des enseignants du programme ECR, celle-ci se traduisant essentiellement par une attention particulière portée au respect de la liberté de conscience et de religion des élèves, respect qui invite les membres du corps professoral à faire preuve de réserve, notamment en s'abstenant de donner leurs points de vue personnels sur les questions éthiques et religieuses abordées en classe. L'attitude à adopter doit

également se manifester par un jugement professionnel empreint d'objectivité et d'impartialité, tant à l'égard des personnes que sont les élèves, qu'à l'égard des travaux qu'ils produisent. Il faut souligner que les exigences associées à cette posture professionnelle ne sont mentionnées que pour les seuls enseignants du programme ECR; d'ailleurs, cette question a suscité de très nombreuses études et discussions. Sans pouvoir approfondir trop longuement ici, je voudrais cependant préciser combien, dès le début de la mise en place du programme d'éthique et de culture religieuse, les principes d'objectivité et d'impartialité devant être respectés par les enseignants d'ECR ont nourri diverses compréhensions de leur attitude sur le plan professionnel, voire polarisé des oppositions au cours d'ECR. En effet, certains opposants, dont notamment des parents catholiques engagés dans une poursuite judiciaire, ont jugé que cette réserve des enseignants quant à l'expression de leurs convictions personnelles pouvait non seulement nuire à leur propre liberté de conscience et de religion, mais pouvait aussi contribuer à la propagation d'un certain relativisme en ne situant pas leur réflexion dans un discours de vérité et en ne proposant pas une hiérarchie dans les religions étudiées, voire relevait d'une impossibilité illusoire. Nous reviendrons plus longuement sur ces arguments dans le chapitre 3 consacré à l'opposition au programme ECR au nom d'arguments religieux. Au contraire, d'autres acteurs sociaux, en particulier des groupes laïques, vont juger que le programme ECR ne permet pas de critiquer suffisamment les religions. Ils considèrent que le fait de ne pas proposer de perspective critique relève du prosélytisme religieux, argument que nous examinerons plus en détail dans le chapitre dédié à l'opposition au programme ECR au nom d'arguments laïques. Toutefois, on peut, dès à présent, constater la voie étroite si ce n'est l'impasse dans laquelle se trouve la notion de posture professionnelle de l'enseignant du programme ECR, laquelle est accusée soit de nourrir le relativisme, soit de faire le jeu de la propagande religieuse. Certains pédagogues se disent partisans d'une « impartialité engagée » où l'enseignant exposerait son propre point de vue, mais en suscitant le questionnement de celui-ci par les élèves, faisant ainsi preuve d'une plus grande authenticité à l'égard des jeunes, tout en témoignant de compétences civiques qui pourront les inspirer (Morris, 2011). D'autres professeurs jugent au contraire que le respect de l'attitude, sur le plan professionnel, d'impartialité est déterminant pour conserver la confiance des parents et, plus

largement, celle du public, pour des raisons à la fois pragmatiques, politiques et légales (Maxwell et Hirsch, 2020). La thèse de doctorat de Stéphanie Gravel (2016) offre une étude très intéressante sur la façon dont, sur le terrain, des enseignants du programme ECR du secondaire comprennent et mettent en œuvre les exigences suscitées par la posture professionnelle d'impartialité et d'objectivité. Elle montre que ces deux derniers concepts sont parfois associés à celui de neutralité, non sans susciter une certaine confusion. Cependant, les enseignants considèrent comme tout à fait souhaitable de maintenir une certaine distance critique vis-à-vis de leurs propres convictions personnelles. Fait très intéressant, les résultats de la recherche de Stéphanie Gravel montrent que, contrairement à ce que certains craignent, voire prétendent, la question de l'endoctrinement religieux n'est pas un enjeu pour les enseignants qui n'évoquent jamais leurs convictions spirituelles personnelles en classe. Finalement, signalons que le débat sur l'attitude professionnelle des enseignants qui abordent les religions dans leur enseignement est une question qui dépasse largement les frontières du seul Québec (Franken et Loobuyck, 2017).

Au-delà même de la question de la posture professionnelle, tant les orientations et les contenus du programme ECR que ses modalités pédagogiques ont suscité de très nombreuses analyses et publications scientifiques, dont je ne peux rendre compte ici de façon détaillée. Pour me limiter seulement aux essais qu'ont publiés des spécialistes depuis la mise en œuvre du programme ECR, on peut citer les ouvrages de Leroux (2007), Béland et Lebus (2008), Cherblanc et Rondeau (2010), Tremblay (2010), Bouchard et Daniel (2010), Bouchard et Gagnon (2012), Estivalèzes et Lefebvre (2012), Leroux (2016), Hirsch et Jeffrey (2020).

Dans les chapitres qui suivent, mon objectif est d'analyser, de mettre en perspective et, parfois, de déconstruire les différentes objections formulées à l'encontre du programme d'éthique et de culture religieuse, et, plus particulièrement, de son volet Culture religieuse, qui mettent en jeu des conceptions divergentes des libertés de conscience et de religion ainsi que de la laïcité. Ces critiques découlent de trois grands groupes d'opposants, qui témoignent de préoccupations politiques, philosophiques et éducatives différentes, et qui mobilisent des arguments de nature religieuse, politique et laïque, lesquels se mêlent parfois à des discours idéologiques militants, souvent

puissamment relayés par les médias. Ils n'hésitent pas non plus à utiliser des recours juridiques, comme l'ont fait les opposants religieux au programme ECR.

3 L'opposition au programme ECR au nom d'arguments de nature religieuse

Portée principalement par des acteurs catholiques, l'opposition au cours d'éthique et de culture religieuse est ancienne. Même, elle précède la mise en place du cours. Elle s'appuie sur une conception de la liberté de conscience et de religion qui s'inscrit dans la définition que propose l'Église catholique et privilégie les libertés religieuses. Dans le principe d'un enseignement culturel des religions à l'école, elle voit une intrusion de l'État dans les responsabilités des parents relativement à l'éducation religieuse qu'ils veulent transmettre à leurs enfants et, dans la laïcité scolaire, un principe oppressif qu'impose le gouvernement, voire, pour certains, rien de moins que le signe d'un État totalitaire.

Cette opposition s'est cristallisée autour de deux poursuites judiciaires, menées jusqu'à la Cour suprême du Canada. Ayant mis de l'avant les mêmes principaux arguments, elles participent d'un même combat.

En effet, dans les deux procès intentés contre le caractère obligatoire du cours d'éthique et de culture religieuse, l'État est accusé de s'immiscer dans l'éducation religieuse que des parents catholiques voulaient donner à leurs enfants, et ce, en leur imposant une vision « laïque » des religions. De façon liée, il est fait grief au gouvernement de porter atteinte à la liberté de conscience et de religion des enfants, ainsi qu'à celle de leurs parents, voire des écoles catholiques elles-mêmes, pour ce qui est du procès qu'a mené le Collège Loyola. Lors des deux procès, on retrouve également l'accusation de relativisme moral faite au programme ECR. Nous allons donc examiner attentivement le déroulement de ces procès, les différents arguments sur lesquels se sont

appuyés les opposants et les défenseurs du cours d'éthique et de culture religieuse, et j'apporterai également des éléments d'analyse et de contextualisation, sur le plan historique, de ces discours critiques.

L'opposition des parents catholiques à un enseignement culturel des religions

Comme nous l'avons dit, l'opposition de certains parents catholiques à une conception séculière de l'éducation est ancienne. En effet, déjà en 1964, ces parents s'opposaient à la création d'un ministère de l'Éducation. Dans son mémoire, déposé lors de la Commission parlementaire sur la place de la religion à l'école en septembre 1999, l'Association des parents catholiques du Québec (APCQ), fondée en 1966, demande le maintien du caractère confessionnel du système scolaire ainsi que celui de l'enseignement religieux à l'école, un cours de culture religieuse présentant, selon eux, le risque de montrer aux enfants que les « différents systèmes de croyances sont interchangeable¹ ». Lors de la consultation qu'avait menée, en 2006, le Comité sur les affaires religieuses à propos de ce qui n'est encore que le projet du futur programme d'éthique et de culture religieuse, auprès de groupes religieux et de divers organismes associatifs, l'APCQ est le seul groupe qui refuse totalement ce nouveau programme, accusant le ministère de l'Éducation de se substituer aux parents dans leur rôle d'éducateur, et considérant que l'enseignement religieux à l'école ne doit viser que la seule transmission de la foi : « La culture religieuse doit être conforme à la vérité sur Dieu et le monde. La culture religieuse véridique doit être basée sur la foi. [...] Le programme devrait être conforme aux attentes des parents et non du ministre » (CAR, 2007, p. 40). En conséquence, l'APCQ exige le maintien d'un enseignement confessionnel catholique de la religion.

Dans la foulée de cette opposition au programme ECR, une association de parents, la Coalition pour la liberté en éducation (CLE), est créée en 2007 pour demander le retour des enseignements confessionnels ainsi que le droit d'exempter les enfants du cours d'éthique et de culture religieuse. Si la Coalition pour la liberté en éducation représente surtout des parents catholiques, certains membres de la Table de

1. ASSOCIATION DES PARENTS CATHOLIQUES DU QUÉBEC, *Le rapport Laïcité et religions et le droit des parents en éducation*, mémoire présenté à l'occasion de la consultation générale sur la place de la religion à l'école, 13 septembre 1999, p. 6.

concertation protestante en éducation ont aussi soutenu les démarches de demande d'exemption qu'avait engagées la CLE.

Les parents catholiques bénéficient également d'un allié de poids en la personne du cardinal Marc Ouellet, alors archevêque de Québec et primat du Canada. Dans son mémoire déposé devant la Commission Bouchard-Taylor en octobre 2007, il regrette le vide spirituel que provoque au Québec, sur le plan religieux et culturel, une profonde rupture avec le passé, déplore les atteintes à la liberté religieuse des parents par « un État tout-puissant qui ne craint plus l'influence de l'Église et qui peut donc imposer sa loi sans contrainte majeure² », dénonce le « diktat laïciste » (*Ibid.*, p. 3) de l'exclusion des religions de l'espace public et la « dictature du relativisme » (*Ibid.*, p. 4) du gouvernement. Dans ce bref texte, aux termes peu amènes, on retrouve un concentré, par le camp religieux, de toutes les critiques du programme ECR et du gouvernement qui le met en œuvre.

Dès l'automne 2007, la CLE organise des manifestations contre le programme ECR à Québec et Valcourt puis, en 2008, à Sherbrooke et à Montréal, en utilisant souvent le slogan *Non à la religion d'État*. Elle distribue aux parents des formulaires d'exemption, lance un manifeste en avril 2008 en faveur de la liberté de choix des parents, publicise ses actions et, enfin, appelle au boycott du cours ECR après le refus des demandes d'exemption par les écoles, en conseillant aux parents de retirer leurs enfants. Pour l'année scolaire 2008-2009, première année de mise en place du programme ECR, il y aurait eu 1 744 demandes d'exemption pour le primaire et pour le secondaire, dont beaucoup venaient de l'Estrie. Les administrations scolaires les ont refusées. À la rentrée 2009, le nombre de demandes d'exemption n'aurait pas été plus élevé que 315.

Finalement, la CLE soutient deux parents catholiques qui, dès le printemps 2008, c'est-à-dire avant même la mise en place du programme ECR, présentent une demande d'exemption pour leurs fils, l'un, âgé de 6 ans en première année du primaire et le second, âgé de 16 ans, en 5^e secondaire, scolarisés dans la région Centre-du-Québec. Leur demande s'appuie sur six motifs pouvant causer des « préjudices graves » à leurs enfants du fait de l'enseignement du programme ECR,

2. CARDINAL MARC OUELLET, *Accommodements raisonnables et liberté religieuse au Québec*, 30 octobre 2007, p. 4.

en se fondant sur l'article 222 de la Loi sur l'instruction publique qui permet, sur demande motivée des parents d'un élève, de demander l'exemption de l'application d'une disposition du régime pédagogique pour des raisons humanitaires ou pour éviter un préjudice grave à un élève. Ces six motifs sont les suivants: 1) une atteinte aux libertés fondamentales de religion, de conscience, d'opinion et d'expression de l'enfant et de ses parents; 2) l'absence de formation adéquate pour l'enseignant chargé de donner le cours, qui, de plus, est «dépouillé de sa liberté de conscience»; 3) des perturbations pour l'enfant exposé trop jeune à des convictions différentes de celles de ses parents; 4) un cours qui prétend à la neutralité, mais qui, dans les faits, 5) promeut «le courant philosophique mis de l'avant par l'État: le relativisme», et enfin, 6) un enseignement qui porte atteinte à la foi de l'enfant³. Cette demande d'exemption ayant été refusée par deux fois par la Commission scolaire responsable des écoles où leurs enfants étaient scolarisés, une première fois par la Direction du Service des ressources éducatives aux jeunes, et une seconde fois par un comité de révision institué par la commission scolaire, les deux parents intentent une poursuite judiciaire en 2009 en Cour supérieure à Drummondville, contre la Commission scolaire des Chênes, cette requête servant aussi de cause type pour la contestation du cours ECR à l'échelle du Québec. Les parents demandent également une révision judiciaire de leur demande d'exemption au motif que la Commission scolaire des Chênes avait pris la décision de la refuser sous la pression de la ministre de l'Éducation.

Le procès de Drummondville intenté par des parents catholiques

Ce procès reprend un certain nombre de critiques formulées à l'encontre du programme ECR. Les expertises déposées devant le tribunal ainsi que les débats auxquels elles donnent lieu sont particulièrement intéressants pour comprendre ce qui se joue non seulement en matière de représentation de liberté de conscience et de religion, mais aussi en matière de vision de l'éducation et de partage des responsabilités éducatives entre parents, société civile et État.

3. *S.L. et D. J. c. Commission scolaire des Chênes*. Requête introductive d'instance refondue en jugement déclaratoire et en révision judiciaire, Cour supérieure, Province de Québec, District de Drummond, Canada, février 2009, § 29.

Les critiques au sujet du programme ECR

Les expertises déposées par la Partie demanderesse contre le programme ECR sont au nombre de quatre. Elles présentent sensiblement les mêmes arguments, qui seront repris tout au long des procès.

Le témoignage le plus riche est celui de Guy Durand, théologien et juriste, spécialisé en éthique, professeur émérite de la Faculté de théologie et de sciences des religions de l'Université de Montréal, qui, dès 2009, avait publié un petit ouvrage critique sur le programme ECR⁴. Dans celui-ci, il dénonce la priorité donnée dans les finalités du programme ECR aux deux objectifs que sont la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun, et ce, au détriment de la connaissance de soi, de la construction de son identité personnelle et du développement de ses propres convictions morales, ce que permettaient les programmes confessionnels de religion précédents, témoignant ainsi d'une résistance aux nouvelles orientations du cours ECR.

Si Guy Durand considère que le programme ECR comporte quelques éléments positifs, comme une certaine progression des contenus, et quelques repères éthiques, il estime cependant que ledit programme souffre de quatre déficiences majeures. La première est celle du risque de favoriser le polythéisme dans l'esprit des jeunes: «En présentant plusieurs religions, donc, plusieurs dieux correspondant aux convictions respectives de nombreuses personnes, le Programme risque d'induire l'idée du polythéisme et de le favoriser dans la tête de l'enfant» (Durand, 2009, p. 10). Cela peut amener les jeunes croyants à voir être dévalorisé le Dieu auquel ils croient, à ébranler leur foi, voire à déconstruire leur identité chrétienne, à un âge où ils ont «davantage besoin de vivre en harmonie avec leur milieu familial que d'être en rupture avec lui» (*Ibid.*, p. 11).

La deuxième déficience du programme ECR est celle du relativisme de la pensée. Pour Guy Durand, au nom d'un objectif exagéré de tolérance, le programme est relativiste, à la fois dans sa structure, parce qu'il présente, sur un même pied, une multitude de religions, de convictions séculières ou de points de vue éthiques, sans privilégier certaines orientations religieuses ou éthiques, mais aussi dans ses conséquences, «parce qu'il ne présente pas de principes d'évaluation et de jugement»

4. Les critiques qu'il énonce dans son expertise déposée en cour sont les mêmes que celles développées dans son livre (Durand, 2009).

(*Ibid.*, p. 15), ce qui a pour effet, selon lui, non seulement de développer l'anomie, car le programme déstabilise les jeunes et compromet le développement de leur identité à l'âge où ils ont besoin d'appuis pour se réaliser, mais aussi de favoriser le cynisme, le scepticisme et le nihilisme. La mère des enfants, qui a engagé la poursuite contre la commission scolaire, partage cette crainte du relativisme (Lavallée, 2011).

La troisième insuffisance du programme ECR est liée à la dissociation entre les notions de morale et d'éthique. Pour Guy Durand, la conception de l'éthique dans le programme est centrée sur la tolérance et la recherche de consensus, sans offrir les bases d'une réflexion en profondeur. En particulier, le programme offre peu de critères pour aider les jeunes à décider au regard d'un véritable idéal moral, ce qui ne rend pas justice à la morale chrétienne. Cela a pour effet de falsifier la notion d'éthique et de discréditer la pensée et la morale chrétiennes.

Enfin, la quatrième carence relevée à propos du programme ECR est qu'elle favorise la rupture du lien privilégié entre la famille et l'enfant, non seulement en interférant dans la transmission familiale de la foi, en cherchant à développer l'esprit critique des jeunes enfants, y compris vis-à-vis des règles familiales et religieuses, ou de thèmes qui risquent de provoquer un désaccord avec l'autorité parentale, mais aussi en nuisant au jeune « en le coupant de ses racines familiales et en l'obligeant à une confrontation explicite et prématurée » (Durand, 2009, p. 30).

Un deuxième témoignage déposé en cours par la Partie demanderesse est celui d'un Français, David Mascré, docteur en philosophie et en mathématiques, chargé de cours en mathématiques à l'université Paris V⁵. La légitimité de son analyse paraît des plus discutables; en effet, il n'a aucune expertise, ni en théologie ou en sciences des religions, ni en éducation. Son témoignage s'inscrit dans un discours antimoderniste et s'appuie sur les écrits de plusieurs papes conservateurs: de Pie VI (1717-1799), contemporain de la Révolution française, à Jean-Paul II (1920-2005), en passant par Pie IX (1792-1878) qui condamne toute forme de modernisme dans l'Église, ou Léon XIII (1810-1903),

5. Il se présente aussi comme professeur associé à l'École des hautes études internationales et à l'École des hautes études commerciales de Paris (alors qu'il semble plutôt y avoir donné uniquement des conférences). Voir « David Mascré, le "grand intello" du FN qui fait mousser son CV » dans *L'Obs Rue* 89 01/09/2011. Notons qu'en 2011, il deviendra responsable du programme éducation du Front national, parti politique français classé à l'extrême-droite de l'échiquier politique.

prônant un catholicisme intransigeant et soulignant la vérité des enseignements et des prescriptions de l'Église catholique.

Ainsi, l'historien Dominique Avon (2020, p. 131-132) rappelle que :

Cinq principes avaient alimenté une conception intégrale de la religion : 1) Il y avait une vérité objective, conforme à un donné «révélé» qui fixait le bon, le juste et le beau. 2) Cette vérité disposait de droits que la conscience erronée de bonne foi ne pouvait réclamer. 3) Le droit légal devait être conforme au droit moral, lui-même dépendant de la «loi naturelle». 4) La liberté de l'Église (catholique) primait la liberté des sujets ou citoyens dans un État donné. 5) L'idéal temporel à atteindre, la *thèse*, était l'État catholique où l'adéquation était la meilleure entre les quatre premiers éléments.

Dans son expertise, David Mascré reprend plusieurs de ces arguments. Il évoque ainsi l'« incompatibilité radicale entre une conception pluraliste de la vérité révélée et *a fortiori* du pluralisme religieux comme norme et la fidélité au magistère et à la tradition catholique ». Dans un discours très conservateur, si ce n'est réactionnaire, il dénonce « le projet d'ériger la laïcité au rang de divinité » et d'instaurer la religion nouvelle de la démocratie, appuyée sur une conception totalitaire de l'État. Il considère que l'Église doit rester libre face à l'État.

David Mascré reprend les quatre accusations déjà énoncées : risque de promouvoir le polythéisme dans l'esprit de l'enfant et de réduire la religion chrétienne à des mythologies, ce qui contrevient au « dogme de l'unicité du salut en Jésus-Christ », imposition d'une idéologie relativiste, ainsi que promotion d'une « éthique radicalement constructiviste et relativiste », enfin, interférence dans l'éducation morale et religieuse que les parents veulent délivrer à leurs enfants, avec le risque de remettre en cause le devoir d'obéissance à l'égard de l'autorité parentale, voire de la hiérarchie apostolique. En résumé, David Mascré considère le programme ECR comme contraire à toute la tradition et à tout l'enseignement catholique.

Les deux autres témoignages qu'a déposés en cour la Partie demanderesse sont ceux de Louis O'Neill, ancien prêtre et ancien ministre péquiste, qui s'inquiétait déjà dans son témoignage de 2007, lors des auditions de la commission Bouchard-Taylor, du risque d'accroître le malaise identitaire des Québécois. Il pourfend le cours ECR parce que ce dernier précise comment parler des religions à l'école, critique la volonté de l'État d'imposer une « religion civile » (sans toutefois préciser de

quoi il s'agit), et souligne la primauté des droits parentaux en matière d'éducation.

Le second témoignage est celui du sociologue canadien Gary Caldwell que le tribunal a décidé de ne pas retenir, ses arguments recourent les critiques du cours ECR que nous venons d'évoquer. Ainsi, dans ses écrits, il considère le programme ECR comme «une utopie volontariste»⁶, c'est-à-dire une intervention du gouvernement dans l'éducation qui dépasse les prérogatives de l'État et lui fait courir le risque d'une politique totalitaire, celui-ci se faisant le promoteur d'un athéisme politique et d'un relativisme généralisé. Selon Gary Caldwell, ce projet politique aurait pour but de contrôler, à la place des parents, l'éducation morale et religieuse des enfants.

Une rhétorique antimoderniste et communautarienne

À lire certains témoignages, en particulier celui de David Mascré, l'aspect antimoderniste du discours critique du programme ECR, au sens de fidélité aux enseignements du pape et de refus d'accepter les valeurs modernes, est très clair. Dès le XIX^e siècle, le passage à la modernité et les importantes transformations sur le plan social, culturel et psychologique qu'il entraîne, suscitent d'importantes réactions de crispation identitaire et conservatrice au sein de l'Église catholique. Les partisans de ce courant, qui se dit *intégral*, se réclament de la tradition, c'est-à-dire d'un vaste corpus incluant à la fois les Écritures et leur interprétation fixée par les pères et les docteurs de l'Église, les conciles et les papes, mais refusent les changements apportés par le concile Vatican II (1962-1965), à l'origine d'une importante modernisation du christianisme. Ainsi, en France, dès la fin du XIX^e siècle, les intégristes s'opposent au développement de l'exégèse biblique et des sciences religieuses, les textes sacrés, comme la Bible, étant d'abord et avant tout compris à travers leur caractère normatif, dans une interprétation littéraliste et restrictive qui soutient l'orthodoxie doctrinale. Aujourd'hui, dans un contexte de mondialisation grandissante, perçue parfois comme une menace, des groupes conservateurs n'hésitent pas à exprimer leur rejet de la sécularisation croissante des sociétés occidentales et de leurs valeurs libérales, ainsi que leur critique de la modernité considérée

6. GARY CALDWELL, «Imposed from above», dans *Inroads. The Canadian Journal of Opinions*, n° 26, 2010, p. 30-41, cité par Georges Leroux, 2016, p. 71.

comme étrangère à toute transcendance et jugée incompatible avec leurs principales croyances et valeurs.

C'est dans ce contexte qu'il faut comprendre le regard très critique porté sur l'État québécois, considéré comme totalitaire car imposant sa propre vision des religions appuyée sur une philosophie jugée relativiste. Ici, l'approche laïque du fait religieux qui considère toutes les convictions avec le même respect, mais sans les organiser selon un régime de vérité, ni faire la promotion de la supériorité de l'une d'entre elles, est associée à un athéisme officiel, voire à une manifestation de christianophobie. Il est difficile pourtant de voir un rejet particulier du christianisme alors même que, pour des raisons historiques, sociologiques et culturelles, le programme ECR lui accorde une place plus importante que celle des autres traditions spirituelles. La prémisse même, sur laquelle repose le programme ECR, de la diversité croissante des convictions au sein de la société québécoise, est remise en question, car elle serait fondée sur une analyse sociologique superficielle et serait, en fait, limitée à la région montréalaise, traditionnellement cosmopolite⁷.

Le fait que les élèves entendent parler d'autres religions que la leur, en l'occurrence le monothéisme chrétien, considéré comme la *vraie* religion, et que, de plus, le programme ne présente aucune religion du point de vue de *la* vérité, pose problème aux parents catholiques qui considèrent que l'exposition à la diversité religieuse et philosophique est de nature à perturber leurs enfants dans leur foi chrétienne. Il s'agit cependant davantage de l'expression d'inquiétudes que de faits empiriques, la démonstration n'ayant pas été faite que la présentation du pluralisme religieux engendrerait des perturbations réelles chez les élèves. D'ailleurs, la crainte du relativisme semble mal fondée pour un spécialiste du programme comme Pierre Lucier (2008, p. 159), même s'il reconnaît volontiers que l'élève, parce qu'il découvre « que d'autres peuvent avoir des croyances, des valeurs et des convictions différentes des siennes, qu'il doit aussi apprendre à connaître, à respecter, à "reconnaître" [...] prend ainsi inévitablement une certaine distance par rapport à son expérience [...] ». Il ne s'agit donc en rien de dire que toutes les religions reviennent au même. Sensibiliser les jeunes, par exemple,

7. Georges Leroux (2016, p. 71) résume les critiques de Gary Caldwell qui refuse la reconnaissance d'un pluralisme de fait.

à la diversité des réponses qu'offrent les religions aux grandes questions existentielles, ne porte effectivement pas atteinte au respect des convictions, mais permet plutôt de mieux situer les spécificités de certaines traditions au regard des autres, ce qui peut avoir pour effet de favoriser la redécouverte de la tradition dont on est soi-même issu. Le questionnement ne met pas inévitablement en péril la foi, mais peut, au contraire, amener à en préciser certains aspects. De plus, le programme ECR permet de saisir que l'autre ne pense pas nécessairement comme soi et que, dans une société plurielle et démocratique, sa différence est légitime.

Il faut aussi remettre en question la pertinence de l'accusation, pour le moins farfelue, faite au programme de favoriser le polythéisme, comme si exposer des élèves à des connaissances sur la diversité des systèmes religieux allait naturellement susciter leur adhésion à ces mêmes religions. C'est un peu comme si présenter le communisme ou le fascisme, ou encore le nationalisme et le fédéralisme, comme idéologies politiques à des élèves, allait faire d'eux nécessairement des militants de ces causes. Cette accusation ne semble guère sérieuse. Elle fait penser aux craintes qu'expriment certains élèves de visiter un lieu de culte d'une autre religion que la leur, pensant que, par exemple, la découverte culturelle d'une église, axée sur son architecture et la symbolique de ses éléments décoratifs, engendrerait *ipso facto* une conversion au catholicisme.

Plus largement, dans une perspective qu'on peut qualifier de communautarienne, les écoles n'appartiennent pas tant à l'État qu'aux parents et aux familles. Puisque l'école est comprise comme le prolongement de la famille, les parents ont le droit, par conséquent, d'exiger qu'y soit donnée à leurs enfants une éducation conforme à leurs convictions et valeurs propres. En effet, pendant trois décennies, les parents avaient le droit de réclamer que, dans les établissements d'enseignement publics, leurs enfants reçoivent un enseignement moral ou religieux conforme à leurs convictions dans le cadre de programmes que prévoit la loi. Cependant, au 1^{er} juillet 2005, à la suite de longs débats publics, l'article 41 de la Charte québécoise des droits et libertés de la personne a été modifié pour consacrer le droit des parents à assurer l'éducation religieuse de leurs enfants, mais *sans référence à l'école publique*. C'est cette même liberté des parents «de faire assurer l'éducation morale et religieuse de leurs enfants conformément à leurs

propres convictions» que l'on trouve mentionnée dans l'article 18 du Pacte international relatif aux droits civils et politiques, que le Canada a ratifié (Bosset, 2012).

Rappelons d'ailleurs que la Cour européenne des droits de l'homme a reconnu que les États ont le droit de « répandre par l'enseignement ou l'éducation des informations ou connaissances liées à des phénomènes religieux ou philosophiques », pour autant qu'elles soient diffusées de façon « objective, critique et pluraliste, permettant aux élèves de développer un sens critique à l'égard du fait religieux [...] dans une atmosphère sereine, préservée de tout prosélytisme intempestif » (Woehrling, 2015, p. 362). De plus, les parents ne peuvent pas s'opposer à ce type d'enseignement sur les religions, sauf si ce dernier témoigne d'un déséquilibre trop marqué en faveur d'une religion ou inclut des activités à caractère religieux qui ne relèvent pas de la transmission de connaissances⁸.

Pour en revenir au Québec, la responsabilité de l'éducation religieuse des jeunes relevant désormais des familles et des paroisses, les parents catholiques peuvent ainsi assurer l'éducation à la foi de leurs enfants en les amenant à la messe, et en leur faisant suivre des cours de catéchisme. Or, un certain nombre d'acteurs catholiques, comme monseigneur Ouellet, ainsi que les intervenants, témoins et familles, qui se sont exprimés au procès de Drummondville, n'ont pas accepté ce changement sur le plan juridique. D'un côté, certains parents, comme madame Lavallée, ont du mal à se voir comme les premiers responsables de la foi de leurs enfants. Dans son témoignage au procès, cette mère explique qu'elle n'avait pas vraiment le temps de s'occuper elle-même de l'éducation religieuse de son plus jeune garçon, mais qu'elle ne souhaitait pas que celui-ci soit exposé à d'autres traditions que la sienne, montrant ainsi que « pour certaines personnes, le rôle de suppléance qu'a longtemps joué l'école dans l'éducation de la foi reste encore le modèle de référence » (Garant, 2011, p. 150).

Au contraire, d'autres parents, de type libertarien, sont très engagés dans l'éducation de leurs enfants. Il en est ainsi des partisans de l'école à la maison, dont l'un, Patrick Andriès, est très investi dans la

8. Voir le jugement de l'affaire *Hasan et Eylem Zengin c. Turquie*, 9 octobre 2007, n° 1448/04, CEDH 2008 Par. 51-53.

Coalition pour la liberté en éducation. Selon les propos tenus sur son blogue, «seuls les parents seraient pour ainsi dire propriétaires, ou titulaires, de leurs enfants. L'État ne serait qu'un instrument subsidiaire à leur disposition et soumis à leurs orientations» (Leroux, 2016, p. 87). Or, ces parents voient le programme ECR comme propice à provoquer une rupture du lien entre la famille et les enfants. Par la mise en contact avec des jeunes différents d'eux, par la découverte d'autres univers culturels et religieux, par le développement de l'esprit critique et le questionnement des diverses normes, le programme vient priver «les parents de ce qui constitue leur droit naturel à l'éducation».

Même si un enseignement objectif et impartial sur les différentes religions, qui vise principalement l'acquisition de connaissances en vue de leur compréhension, ne nuit pas à la transmission des croyances religieuses des parents à leurs enfants, certains parents catholiques comprennent son principe même comme une promotion du relativisme, tant dans le domaine religieux que dans le domaine moral, parce qu'il ne se situe pas dans un régime de vérité exclusif. Il s'agit d'une forme de fermeture communautaire et de repli confessionnel défensif de groupes catholiques conservateurs qui ont vécu difficilement, non seulement la déconfessionnalisation du système éducatif engagée depuis les années 1960, alors qu'ils considéraient la religion catholique comme le principe organisateur du système, mais aussi la sécularisation accélérée de la société québécoise. Ici, on ne manquera pas de faire le lien avec les réflexions développées dans la *Lettre pastorale sur la liberté de conscience et de religion* publiée par le Conseil permanent de la Conférence des évêques catholiques du Canada en avril 2012, évoquée précédemment, pour laquelle la liberté de religion est la plus profonde expression de la liberté de conscience, comprise comme le lieu où Dieu peut se faire entendre. Dans cette même perspective, la pensée de Jean-Paul II exerce un rôle particulièrement important. Ainsi, en 1993, il dénonçait le relativisme qui mène l'homme à rechercher «une liberté illusoire en dehors de la vérité elle-même» (Jean-Paul II, 1993, p. 4, n° 1, § 2). Un peu plus tard, il regrettait que la pluralité légitime des positions ait «cédé le pas à un pluralisme indifférencié, fondé sur l'affirmation que toutes les positions se valent», légitimant ainsi la défiance à l'égard de la vérité (Jean-Paul II, 1998, p. 11, n°5, § 3).

Les arguments en faveur du programme ECR mis de l'avant pendant le procès

Dans son expertise déposée en faveur du programme ECR, lors du procès de Drummondville, le philosophe Georges Leroux fait ressortir, quant à lui, la nécessaire distinction entre le relativisme moral, comme position philosophique, et le relativisme culturel, comme « position méthodologique faisant partie de l'épistémologie des sciences humaines et sociales ». À ses yeux, le programme ECR n'invite en rien au relativisme. Leroux rappelle que la confrontation ou la discrimination entre convictions n'est jamais recherchée. Il souligne également la différence entre le pluralisme de fait (il existe une diversité de conceptions de la vie bonne) et le pluralisme normatif où « la pluralité des normes et des valeurs doit servir de critère pour la réflexion éthique » et est vue comme une richesse dans une société démocratique. Dans son essai de 2016, il reprendra ses propos en vue de répondre à la critique à propos du relativisme. Ainsi, il considère que : « Le programme ECR ne contient, ni dans sa structure, ni dans ses finalités, ni dans l'énoncé des compétences à enseigner, quelque élément relativiste que ce soit [...]. Le programme est donc explicitement non relativiste puisqu'il exprime une confiance dans l'approche rationnelle de l'éthique » (Leroux, 2016, p. 175). Il juge également « paradoxal de prétendre que l'exposé de la diversité *implique nécessairement* le relativisme. Toute la philosophie contemporaine montre le contraire » (*Ibid.*, p. 176). Le programme ECR favorise la découverte de diverses conceptions de la vie bonne ainsi que de croyances et de pratiques religieuses, en s'appuyant principalement sur des connaissances.

C'est cependant l'expertise de Gilles Routhier qui va exercer un rôle particulièrement déterminant dans la défense du programme ECR. Prêtre et théologien, professeur à la Faculté de théologie et de sciences religieuses de l'Université Laval, il est un spécialiste du concile Vatican II, et connaît particulièrement bien le catholicisme au Québec. En se fondant sur un ensemble de textes officiels catholiques (le Décret *Gravissimum educationis* du concile Vatican II, des enseignements du pape Jean-Paul II, des documents de la Congrégation pour l'éducation catholique ainsi que des déclarations de l'Assemblée des évêques catholiques du Québec), le professeur Routhier, dans son témoignage intitulé *La doctrine de l'Église catholique en matière d'éducation chrétienne*

des enfants, en vient à rappeler quelques principes fondamentaux en matière d'éducation catholique. En premier lieu, la responsabilité de l'éducation à la foi revient d'abord aux parents et à l'Église, particulièrement pour la catéchèse. Autant que possible, les parents doivent privilégier le choix d'une école catholique; si cela n'est pas possible pour diverses raisons, ils doivent s'assurer de donner une éducation catholique, par un enseignement catéchétique de qualité, en dehors de l'école. Il est même possible qu'un enseignement culturel offrant des connaissances sur les différentes religions soit proposé à l'école, l'Église catholique encourageant ainsi la connaissance mutuelle des autres traditions religieuses aussi bien par les catholiques que par les adeptes des autres religions. Gilles Routhier rappelle également que l'Assemblée des évêques catholiques du Québec (AECQ) a pris acte, en 2008, de la fin des enseignements confessionnels donnés à l'école et de l'introduction du nouveau programme d'éthique et de culture religieuse, et que tout en se réjouissant ainsi du maintien d'une mémoire chrétienne patrimoniale, les évêques demandaient dans un « esprit de collaboration vigilante » un suivi rigoureux de la mise en place du programme et la possibilité de lui apporter, au besoin, des correctifs. Dans la lettre adressée à la ministre de l'Éducation Michelle Courchesne, monseigneur Martin Veillette, président de l'AECQ précise même, le 11 mars 2008, que la demande *a priori* d'exemption de suivi du programme ne lui semble pas nécessaire, sauf si des préjudices graves pouvaient être prouvés *a posteriori* comme ceux de violer la liberté religieuse des enfants.

Or, le témoignage informé et nuancé du professeur Routhier, qui renvoie les parents à leur rôle d'éducateur de la foi de leurs enfants, ne plaît guère à certains catholiques. Expert au procès et observateur à l'intérieur de celui-ci, Georges Leroux raconte ainsi l'intervention du Vatican par l'entremise du cardinal Marc Ouellet, et les pressions exercées sur Gilles Routhier qui, en tant que prêtre, est soumis au devoir d'obéissance. Questionné par l'avocat des demandeurs pour savoir s'il existe une autorité supérieure à celle de l'Assemblée des évêques, il répond positivement en disant que la Congrégation pour la doctrine de la foi est titulaire de cette autorité. Dès le lendemain, les avocats des demandeurs déposent, devant la cour, une lettre rédigée par le cardinal polonais Zenon Grocholewski, préfet de la Congrégation pour l'éducation catholique (de 1999 à 2015), affirmant que le programme ECR n'était pas conforme aux principes de l'éducation catholique.

Cette lettre souligne que le contenu de l'enseignement de la religion à l'école doit être défini par l'Église et transmettre des connaissances sur le christianisme et la vie chrétienne, dans une perspective complémentaire de la catéchèse en paroisse qui, elle, cherche « à favoriser l'adhésion personnelle au Christ et le mûrissement de la vie chrétienne sous ses différents aspects⁹ ». Elle critique l'enseignement religieux qui « se limite à une exposition des différentes religions de manière comparative et "neutre" [car] cela peut être source de confusion ou inciter au relativisme ou à l'indifférentisme¹⁰ ». Guy Durand (2009, p. 31) se fait, lui aussi, l'écho des propos du cardinal Zenon Grocholewski : « Aborder toutes ces religions viole le droit des parents à pouvoir éduquer leurs enfants conformément à leur propre religion » [...]. « Parler de toutes les religions de la même manière est quasiment une éducation anticatholique, car ceci crée un certain relativisme » [...]. « Cette méthode d'instruction pourrait en fin de compte être antireligieuse puisque les jeunes ont l'impression que chaque foi est un récit imaginaire. »

À son tour, Gilles Routhier réagit à cette lettre circulaire en soulignant que, d'un point de vue de droit canonique, cette lettre n'ayant pas été décidée en réunion ordinaire de la Congrégation pour l'éducation catholique et le pape ne l'ayant pas approuvée et n'en ayant pas ordonné la publication, l'autorité de ce document en est singulièrement amoindrie. Sur le fond, il note qu'un certain nombre d'énoncés ne concerne pas la présente cause, et montre que le texte nourrit, délibérément ajouterai-je, un risque de confusion entre un programme d'enseignement religieux catholique (qui, désormais, n'est plus donné à l'école au Québec) et un programme culturel d'enseignement sur les religions qui n'empêche en rien d'avoir ses propres convictions et de pratiquer sa religion.

Si le juge a refusé le dépôt de cette lettre, cette intervention a eu pour effet, cependant, « de priver la partie défenderesse (le gouvernement) de l'expertise de Gilles Routhier, un clerc savant et intègre, qui soutenait l'éducation au pluralisme et qui fut contraint de se retirer de la cause », un procédé qui semble « appartenir à l'époque du procès de Galilée » (Leroux, 2016, p. 94).

9. CONGREGATIO DE INSTITUTIONE CATHOLICA, *Lettre circulaire aux présidents des conférences épiscopales*, Rome, 5 mai 2009, § 17.

10. *Ibid.*, § 12.

Or, en dépit de cette malheureuse intervention, c'est en s'appuyant sur la déclaration du témoin expert Gilles Routhier, qui a rappelé qu'il revient aux parents et à l'Église, et non pas à l'école, de faire l'éducation à la foi des enfants en leur offrant un enseignement catéchétique, que s'appuie le juge Jean-Guy Dubois pour rendre son jugement le 31 août 2009 à la Cour supérieure du district de Drummond, jugement qui rejette la demande de révision judiciaire et l'accusation d'atteinte à la liberté de conscience et de religion des enfants et de leurs parents. En effet, les parents n'ont apporté aucune preuve des préjudices graves que leurs enfants, selon leurs prétentions, auraient subis.

De plus, selon le jugement, le cours ECR ne porte atteinte à aucun dogme de l'Église catholique, il n'empêche nullement les enfants ni leurs parents d'avoir leurs propres convictions, de les exprimer et de les mettre en pratique, il n'impose aucun endoctrinement ni ne force aucune adhésion. Les parents sont ainsi renvoyés à leur responsabilité d'éducateur de la foi de leurs enfants, en conformité avec l'article 41 de la Charte québécoise des droits et libertés de la personne. Comme le note le jugement: « Il n'est pas tout de dire avec sincérité qu'on est catholique pratiquant pour prétendre qu'une présentation globale de différentes religions puisse nuire à celle que l'on pratique¹¹. » En conséquence, le juge Dubois constate l'absence d'atteinte à des droits fondamentaux: « À la lumière de toute la preuve présentée, le tribunal ne voit pas comment le cours ECR brime la liberté de conscience et de religion des demandeurs pour les enfants, alors que l'on fait une présentation globale de diverses religions sans obliger les enfants à y adhérer¹². »

Même les philosophes libéraux, défenseurs de la liberté de religion, que sont Jocelyn Maclure et Charles Taylor (2010, p. 130), considèrent, eux aussi, que l'éducation à la tolérance et au pluralisme justifie, dans certaines circonstances, que les demandes d'exemption des parents soient refusées et que leurs enfants soient exposés à des contenus qui entrent en tension avec des croyances transmises à la maison: « Ce genre de restriction de la liberté de conscience et de l'autorité parentale est raisonnable et justifié dans la mesure où il ne s'agit pas d'imposer aux enfants des croyances érigées en dogmes ou une conception

11. *S L c. Commission scolaire Des Chênes* 2009, QCCS 3875 (CanLII), § 51.

12. *Ibid.*, § 69.

particulière de la vie bonne, mais bien de leur transmettre des connaissances et de leur permettre de développer certaines aptitudes, dont celles favorisant l'exercice de la citoyenneté.»

Décidant quand même de continuer leur bataille, les parents font alors une requête en appel auprès de la Cour d'appel du Québec. Elle sera rejetée en février 2010 en se basant sur le motif que l'appel est devenu théorique du fait que, d'une part, l'aîné des enfants a terminé sa scolarité et poursuit ses études au collégial et que le plus jeune est maintenant inscrit dans un établissement d'enseignement privé, et que, d'autre part, les parents ne peuvent demander l'exemption sur la seule base de leur liberté de conscience ou de religion, sans en apporter de preuves. L'arrêt note justement qu'il pourrait même y avoir là, avec ce type de mécanisme automatique d'exemption, une tendance problématique pour l'éducation dans la mesure où «il faudrait faire de même lorsque tout parent, au nom de toute croyance religieuse sincère, honnête et subjective, invoquerait l'article 22 et demanderait que son enfant soit exempté de toute partie du programme qui heurte ses convictions religieuses¹³».

Les parents déboutés décident alors, en mai 2011, de porter leur cause en appel jusqu'en Cour suprême. Sept associations ont été autorisées à intervenir devant la Cour suprême pour soutenir le point de vue des parents, par le dépôt d'un mémoire et en prononçant une plaidoirie orale. Comme acteurs éducatifs, on y rencontre, outre la Coalition pour la liberté en éducation, organisme de parents catholiques déjà mentionné soutenant les deux parents, le Regroupement chrétien pour le droit parental en éducation qui mène au blogue anonyme *Pour une école libre* «voué à la promotion d'une véritable liberté scolaire au Québec, pour une diversité de programmes, pour une plus grande concurrence dans l'enseignement», ainsi que l'Association canadienne des commissaires d'écoles catholiques, dont le but est de renforcer et de promouvoir l'école catholique.

Sont également partie prenante plusieurs organismes défenseurs de la liberté de religion, la *Christian Legal Fellowship*, une association de juristes chrétiens qui se donne pour mission de «servir le corps du Christ en informant la communauté chrétienne des problèmes juridiques qui la concernent et en préconisant une vision biblique

13. *S.L.c. Commission scolaire Des Chênes*, 2010, QCCA 346 (CanLII), § 14.

judéo-chrétienne du monde du droit et de la justice dans la sphère publique » (traduction de l'auteure), ainsi que l'Association canadienne des libertés civiles, organisation canadienne qui se consacre à la défense des droits et des libertés civiles, et, tout particulièrement, à la liberté de religion qui, quant à elle, souhaiterait un accommodement raisonnable permettant l'exemption d'une partie du curriculum à condition que les objectifs pédagogiques soient atteints par d'autres moyens.

S'expriment enfin des acteurs religieux, comme le Conseil canadien des œuvres de charité chrétienne, association d'organismes de bienfaisance chrétiens au Canada, ainsi que l'Alliance évangélique du Canada, « association nationale des chrétiens évangéliques du Canada, unissant les évangéliques pour bénir le Canada au nom de Jésus » et dont l'un des cinq domaines d'action est la défense de la liberté de religion. Si l'opposition religieuse au programme ECR a surtout été le fait de parents ou de groupes catholiques, des protestants, comme on le constate ici, ont également soutenu cette cause.

Dans son jugement unanime du 17 février 2012, la Cour suprême a rejeté la plainte relative à la liberté de conscience, la démonstration de l'atteinte à la liberté de religion n'ayant pas été faite. À l'instar du jugement de première instance, elle rappelle qu'il ne suffit pas qu'une personne déclare que ses droits sont enfreints, mais qu'il lui revient de le prouver « avec des facteurs objectifs ». De plus : « Le fait même d'exposer les enfants à une présentation globale de diverses religions sans les obliger à y adhérer ne constitue pas un endoctrinement des élèves qui porterait atteinte à la liberté de religion de L. et J.¹⁴. » Le jugement ne retient pas non plus l'accusation de relativisme à l'endroit du programme, et considère que le gouvernement québécois ne peut favoriser une religion donnée, au contraire : « Suggérer que le fait même d'exposer des enfants à différents faits religieux porte atteinte à la liberté de religion de ceux-ci ou de leurs parents revient à rejeter la réalité multiculturelle de la société canadienne et méconnaître les obligations de l'État québécois en matière d'éducation publique¹⁵. » Il est d'ailleurs normal que, dans une société diversifiée, les enfants soient exposés à l'école à une dissonance cognitive qui fait partie du processus d'apprentissage de l'altérité.

14. *S.L. c. Commission scolaire des Chênes*, 2012, CSC 7 [2012] 1 R.C.S. 235, Arrêt.

15. *Ibid.*, § 40.

Dans leurs motifs distincts, les juges Lebel et Fish soulignent, eux aussi, la pertinence d'une éducation au pluralisme: « Dans sa jurisprudence, notre Cour a souligné l'importance de la neutralité du réseau scolaire public. Elle a reconnu que la nature même d'un système d'enseignement public implique la création d'occasions pour les élèves d'origines et de religions différentes de prendre connaissance de la diversité des opinions et des cultures qui existent dans notre société, même en matière religieuse. Le fait d'informer les élèves sur des visions différentes du monde ne saurait être assimilé à une violation de la liberté de religion¹⁶. » Ces deux juges sont cependant plus réservés quant aux effets concrets de la mise en œuvre du programme, laissant ainsi la porte ouverte à une évolution de la situation juridique. Et c'est ce que va montrer le deuxième procès intenté, cette fois-ci, par le Collège Loyola.

Le procès intenté par le Collège Loyola

Menée elle aussi dès 2008, la deuxième contestation juridique contre le programme ECR va, en effet, mener à une évolution de l'enseignement de celui-ci dans les établissements catholiques. Cette contestation provient d'un collège privé catholique anglophone, pour les garçons, qu'administre l'Ordre des Jésuites, le Loyola High School. Fondé en 1896, ses origines remontent à la fondation du collège Sainte-Marie en 1848. Le projet pédagogique de cet établissement est fortement corrélé à son identité religieuse puisque le but du Collège Loyola est de former des adultes chrétiens et responsables, en accord avec l'Église catholique et la Société de Jésus. Les préceptes de la religion catholique exercent donc un rôle structurant dans les enseignements et les activités offerts par l'école.

Au mois de mars 2008, six mois avant la mise en place du programme ECR prévue en septembre, le Collège Loyola demande à être exempté du programme en se basant sur le motif que celui-ci entre en conflit avec la nature et les valeurs catholiques de l'école. Après un premier refus de la ministre de l'Éducation, le Collège réitère sa demande au mois d'août en ajoutant, cette fois, qu'il souhaiterait enseigner cette matière à partir de son propre programme, qui est de nature confessionnelle, selon, donc, une perspective catholique. Il soutient également que

16. *Ibid.*, § 54.

le programme d'éthique et de culture religieuse serait empreint de « relativisme moral qui contrevient aux croyances de nombreuses personnes et religions, y compris le catholicisme » et que la posture professionnelle, demandée aux enseignants est celle d'une neutralité illusoire et « impossible à atteindre dans la pratique » (lettre à la ministre de l'Éducation du 25 août 2008). De plus, le Collège Loyola affirme que son programme, dont le cadre de référence est constitué par les enseignements religieux et éthiques de l'Église catholique, est bien plus riche que celui proposé par le gouvernement, et qu'il mène non pas à la simple tolérance mais à l'amour du prochain.

Le ministère de l'Éducation rejette de nouveau cette demande en novembre 2008, en se basant sur le motif que le programme ECR fait appel à une approche *culturelle*, non fondée sur la foi catholique comme le propose le Collège Loyola qui, pour sa part, a pour but de transmettre les croyances et les valeurs morales de l'Église catholique, d'examiner les différentes religions à travers le prisme chrétien, ainsi que de favoriser l'enseignement de la morale catholique. De plus, dans sa réponse, le ministère observe que la pratique du dialogue, telle que la définit le programme ECR, n'est pas prise en considération par l'établissement, et que le rôle de l'enseignant d'ECR est d'être un guide et non pas un témoin de sa foi religieuse. La ministre rappelle également que Loyola a toute liberté pour offrir un programme d'étude local confessionnel.

De la Cour supérieure à la Cour suprême

Contestant la décision de la ministre pour des motifs de droit administratif et d'ordre constitutionnel, jugeant également que le refus du ministère porte atteinte à sa liberté de religion garantie par les Chartres québécoise et canadienne des droits et libertés de la personne, et que l'école offre déjà un programme équivalent à celui d'ECR, le Collège Loyola entame alors une poursuite judiciaire, à laquelle s'associe un parent d'élève, également professeur d'histoire à l'Université McGill, John Zucchi. Le Collège Loyola considère que le programme ECR inculque une philosophie relativiste qui nie « l'expérience et la croyance religieuse » et que celle-ci est incompatible avec son caractère d'établissement confessionnel catholique.

Pour soutenir son point de vue, il fait appel à l'expertise du professeur Douglas Farrow, qui enseigne la théologie et la pensée chrétienne (*Christian Thought*) à la Faculty of Religious Studies de l'Université McGill. Dans son témoignage¹⁷, il déplore le fait que le programme ECR représente un transfert de pouvoir de la société civile à l'État, ce dernier dessaisissant les parents de leur responsabilité première de décider de l'éducation qu'ils veulent donner à leurs enfants. De plus, le cours ECR ne serait pas neutre, car il adhère au pluralisme normatif que défend le philosophe Georges Leroux (en fait, il s'agit davantage de l'interprétation du programme par Georges Leroux que de ce que dit explicitement le programme lui-même). Surtout, il affirme que le programme ECR prescrit une vision du monde incompatible avec une formation catholique dont la finalité est d'éduquer les jeunes dans l'amour de Dieu. Il ajoute que son imposition constitue, du point de vue de l'Église catholique, une atteinte aux droits fondamentaux de liberté religieuse tant des parents que des écoles catholiques.

Spécialiste de théologie catholique, Douglas Farrow s'appuie sur nombre de documents ecclésiaux : encycliques des papes Léon XIII et Jean-Paul II, déclaration *Dignitatis humanae* du concile Vatican II, code de droit canon, documents du Conseil pontifical pour la Famille, Catéchisme de l'Église catholique, propos du pape Benoît XVI, ainsi que du cardinal Marc Ouellet. Cependant, il exclut les énoncés de l'Assemblée des évêques catholiques du Québec qui, à ses yeux, ne font pas autorité.

Comme, avant lui, le professeur Routhier, il mentionne le Décret *Gravissimum educationis* du concile Vatican II, ainsi que les travaux de la Congrégation pour l'éducation catholique. Toutefois, leurs analyses arrivent à des conclusions très différentes. Si, pour Gilles Routhier, l'éducation à la foi relève d'abord et avant tout des parents et des pasteurs, pour Douglas Farrow, elle relève aussi de l'enseignement catholique dont elle constitue la principale finalité : « Dieu doit occuper la place centrale, la fin suprême, dans l'éducation que doit dispenser une école catholique¹⁸. » Enseigner ECR avec le programme ministériel irait, selon lui, jusqu'à contredire les enseignements mêmes de l'Église

17. DOUGLAS FARROW, *On the Ethics and Religious Culture Program. Report for Witness Expert*, Cour supérieure, District de Montréal, 2010, n° 500-17-045278-085.

18. *Loyola High School et John Zucchi c. Michelle Courchesne*, 2010, QCCS 2631 (CanLII), § 275.

catholique. Selon Douglas Farrow toujours, « seule une éducation fondée sur la vérité religieuse peut satisfaire la requête des croyants et ne pas nuire à la formation des jeunes dans l'école¹⁹ ».

Gérard Lévesque (2008), qui a été professeur de philosophie au Cégep de Sainte-Foy, est le deuxième expert dont le témoignage est présenté par la Partie demanderesse contre le programme ECR. Il a critiqué publiquement le programme ECR à plusieurs reprises. Il en dénonce ainsi l'aspect non seulement superficiel mais aussi pléthorique et juge qu'en « soumettant le contenu religieux au seul examen de la raison éthique [il] ne peut que disqualifier les croyances et l'univers religieux » et, non sans outrage, qu'il constitue « une injure à l'endroit du fait religieux comme tel et une insulte aux croyants de toutes les confessions ». Devant le tribunal, il estime que, dans son volet Culture religieuse, l'approche que suit le cours ECR se fait « au détriment de Dieu, de la foi et de la morale. ». Quant au volet éthique, il pratique la confusion des genres entre « sagesse populaire, morale religieuse et philosophie éthique²⁰ ». Le tribunal retient ses conclusions selon lesquelles « le programme ECR est incompatible avec l'enseignement confessionnel catholique ».

Le philosophe Georges Leroux a de nouveau été l'expert pour la défense, reprenant des arguments déjà exposés dans la description du procès précédent, ainsi que le fonctionnaire Jacques Pettigrew, responsable du programme d'éthique et de culture religieuse à la Direction des programmes du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Rendu en juin 2010 par la Cour supérieure de Montréal, le jugement de cette poursuite est favorable à la demande du Loyola High School, la décision du refus d'exemption de la ministre de l'Éducation étant jugée « erronée et déraisonnable » et, de plus, enfreignant le droit de l'établissement scolaire à la liberté de religion et à la liberté d'expression religieuse. Il conclut que le refus de la ministre doit, par conséquent, être annulé.

Le juge Gérard Dugré a en effet considéré que le ministère, en refusant la demande de Loyola, avait commis de nombreuses erreurs tant

19. Georges Leroux, 2016, p. 72-73, qui cite une étude de Douglas Farrow intitulée : « Of Secularity and Civil Religion », et publiée dans DOUGLAS FARROW (dir.), *Recognizing Religion in a Secular Society*, Montréal et Kingston, McGill-Queen's University Press, 2004, p. 140-182.

20. *Loyola High School et John Zucchi c. Michelle Courchesne*, 2010, précité § 54.

dans le processus ayant mené à la décision du refus que dans les conclusions elles-mêmes. Il a jugé que non seulement une approche culturelle et une approche confessionnelle de la religion, telle que celle que propose le Collège Loyola, sont équivalentes (tant en termes d'objectifs qu'en matière de compétences), mais il a également statué que l'établissement « irait à l'encontre de la doctrine de l'Église catholique, en enseignant la matière ECR avec le programme établi par la Ministre » et serait ainsi infidèle aux préceptes religieux qu'il entend respecter. Le jugement autorise donc le maintien, pour le Collège Loyola, de l'exemption d'enseigner le programme d'éthique et de culture religieuse et la poursuite, par conséquent, de son propre enseignement confessionnel dans une perspective catholique. En affirmant que les parents et les élèves pourraient désirer, voire exiger « que l'enseignement de tous les cours, incluant ECR, se déroule selon les préceptes de l'Église et de la religion catholique²¹ », le jugement ouvre ici une brèche de taille, parce qu'il pourrait amener à conclure que toutes les matières peuvent, légalement, dans l'enseignement privé au Québec, être enseignées dans une perspective catholique. On peut penser, par exemple, à la théorie de l'évolution dans les cours de biologie, à celle sur la formation de l'univers dans les cours de physique, et pourquoi pas aux critères guidant le choix d'œuvres littéraires, etc. On observera, par ailleurs, que le juge ne prend pas en considération le fait que les financements étatiques importants reçus par une école privée (de l'ordre de 60 % pour l'établissement Loyola) l'engage à respecter les programmes d'étude établis par le ministère de l'Éducation, le régime pédagogique relevant de la Loi sur l'instruction publique pour ce qui est des matières à enseigner.

De plus, le Collège Loyola, en tant que personne morale, a droit à la protection de sa liberté d'expression religieuse et à sa liberté d'enseigner son programme confessionnel catholique. Le ministère de l'Éducation ne saurait lui imposer une pédagogie « contraire aux enseignements de l'Église catholique²² » ni porter atteinte à sa liberté de religion.

Un point des plus surprenants dans l'argumentaire du juge est que la société démocratique canadienne est fondée sur des principes

21. *Ibid.*, § 147 d). Le juge souligne de nouveau cet aspect dans le paragraphe 260.

22. *Ibid.*, § 287.

constitutionnels qui reconnaissent « la suprématie de Dieu » et la primauté du droit. Si un tel énoncé est effectivement présent dans la Charte canadienne des droits et libertés de la personne, il est en fait très rare qu'un tribunal québécois se réfère au concept de la suprématie de Dieu. Or, même s'il ne s'agit que d'une remarque rhétorique, elle est mentionnée à deux reprises dans le jugement, dans le Prologue (§ 3) et l'Épilogue (§ 329), sans compter que le juge Dugré considère, de surcroît, que ce principe « a été mis à rude épreuve dans la présente affaire » (§ 330). Une telle insistance amène à se questionner sur la conception du juge à propos de la séparation des pouvoirs politiques et judiciaires, d'une part, et religieux, d'autre part. D'autant plus que suit aussitôt un autre propos suscitant la polémique : « [...] l'obligation imposée à Loyola d'enseigner la matière ECR de façon laïque revêt un caractère totalitaire qui équivaut, essentiellement, à l'ordre donné à Galilée par l'Inquisition de renier la cosmologie de Copernic » (§ 331). Cette association du ministère de l'Éducation à l'Inquisition et du Collège Loyola à Galilée est proprement renversante, si ce n'est ironique, car la conception de la primauté de la juridiction du magistère de l'Église catholique, mise de l'avant par les défenseurs de Loyola, se situerait plutôt, historiquement, du côté de la toute-puissance de l'institution catholique que du côté de la victime de son autorité.

Il me semble que, dans le jugement, apparaît en filigrane une conception critique de la laïcité du gouvernement. En effet, ni dans le programme lui-même, ni dans les courriers de refus du ministère de l'Éducation, n'apparaît le terme de laïcité ou l'expression « approche laïque du phénomène religieux ». Or, dans le jugement, on trouve six occurrences de l'expression : par deux fois il est question de l'équivalence entre approche laïque et non confessionnelle ; par trois fois on parle d'enseigner ECR de façon laïque, dont une fois où cela est associé à un « caractère totalitaire » ; et enfin une fois est évoqué le fait d'enseigner dans une perspective laïque, en lui donnant, là encore, un caractère de contrainte. Dans la mesure où il est reproché au gouvernement québécois de s'immiscer de façon indue dans le contenu de l'enseignement offert dans une école catholique, l'approche culturelle laïque des religions, en tant que traitement égalitaire des différentes convictions, sans en favoriser ni en discriminer une, semble ici être comprise comme une atteinte aux droits des parents et des écoles catholiques.

Le ministère de l'Éducation a interjeté appel de cette décision devant la Cour d'appel du Québec. En décembre 2012, dans un jugement unanime, celle-ci donne raison à la ministre de l'Éducation en considérant qu'elle a bien le pouvoir de juger l'équivalence du cours proposé par le Collège Loyola à celui du programme ECR et qu'elle avait, en la matière, agi de manière raisonnable. De plus, la Cour d'appel considère qu'il n'y a pas d'atteinte réelle à la liberté de religion (l'atteinte étant ici jugée négligeable) car le cours ECR n'est qu'un cours parmi d'autres : « il n'est pas demandé à l'enseignant de réfuter les préceptes de la religion catholique, mais de s'abstenir d'exprimer son opinion ou ses convictions²³ », et, enfin, que l'établissement Loyola a toute liberté d'offrir à ses élèves un enseignement spécifique du catholicisme. Le Collège Loyola décide alors de porter la cause devant la Cour suprême du Canada.

Pas moins de seize intervenants ont pu s'exprimer devant cette cour pour soutenir le point de vue de l'école Loyola, par le dépôt d'un mémoire ou par une plaidoirie orale. Ils étaient représentés par onze procureurs dont cinq de l'Ontario, trois de la Colombie britannique, un de l'Alberta, et deux du Québec, donnant ainsi au procès une ampleur toute canadienne. Quatre de ces intervenants avaient déjà participé au premier procès qu'avaient intenté les parents catholiques : l'Association canadienne des libertés civiles, l'Alliance évangélique du Canada, qui fédère différents groupes faisant partie du mouvement évangélique, et qui avait demandé, en 1982, que la suprématie de Dieu soit reconnue dans le préambule de la Charte canadienne des droits et libertés, le *Christian Legal Fellowship* (Alliance des chrétiens en droit), et le Conseil canadien des œuvres de charité chrétienne. On retrouve également l'Association des parents catholiques du Québec, ainsi qu'un organisme en faveur de la scolarisation à la maison, *Home School Legal Defence Association of Canada*, ce qui n'est pas sans rappeler la place que ces militants avaient occupée dans le procès de Drummondville. Plusieurs représentants d'organisations religieuses, tant catholiques (Corporation archiépiscopale catholique romaine de Montréal et Archevêque catholique romain de Montréal), protestants (Église adventiste du septième jour au Canada, ainsi que sa Fédération du Québec), orthodoxes (Association de la communauté copte orthodoxe

23. Québec (*Procureur général*) c. *Loyola High School et John Zucchi*, QCCA 2139 (CanLII), § 174.

du grand Montréal), et sikhs (*World Sikh Organization of Canada*), font entendre leurs points de vue. Enfin, des groupes de pression défenseurs des écoles catholiques (*Association of Christian Educators and Schools Canada*) ou des intérêts catholiques (Ligue catholique des droits de l'homme, *Faith, Fealty and Creed Society*, et *Faith and Freedom Alliance*, organisme qui a milité en faveur de l'inscription de la primauté de Dieu dans la Charte canadienne des droits et libertés de la personne) expriment également leurs positions sur l'affaire en jeu.

Dans son jugement du 19 mars 2015 rendu par seulement sept juges (dont cinq avaient également été partie prenante au jugement de 2012 dans l'autre cause entendue à propos du programme ECR)²⁴, la Cour suprême a renversé le jugement de la Cour d'appel du Québec et affirmé que le Collège Loyola avait le droit de présenter un programme alternatif, en cohérence avec les convictions religieuses de l'établissement, pour peu que le ministère de l'Éducation reconnaisse sa conformité au programme. En l'occurrence, la ministre aurait dû considérer le cours comme équivalent car permettant l'atteinte des finalités du programme.

Le jugement établit que la décision de refus de la ministre n'était pas proportionnée et qu'elle a restreint, plus que nécessaire, voire gravement, la liberté de religion – dans ses dimensions collectives de manifestation et de transmission de la foi catholique – des membres de la communauté de Loyola, une école privée catholique, en leur demandant d'enseigner le catholicisme d'un point de vue neutre dans le cadre du cours ECR. Selon le jugement, la liberté de religion des enseignants, autant que celle des parents et des élèves, a été brimée. En effet : « Bien que, en l'espèce, l'objectif de l'État soit laïque, obliger les enseignants de Loyola à adopter un point de vue neutre même lorsqu'ils parlent du catholicisme équivaut à dicter à ceux-ci la manière dont ils doivent enseigner la religion qui constitue l'identité même de Loyola. Cela revient à exiger d'un établissement catholique qu'il traite du catholicisme selon des modalités définies par l'État plutôt que d'après sa propre conception du catholicisme²⁵. » De plus, en empêchant toute discussion sur le catholicisme dans une perspective catholique, la

24. Notons également qu'au moment du jugement, un seul juge venait du Québec, le juge LeBel, alors qu'en principe les membres du barreau du Québec sont au nombre de trois.

25. *École secondaire Loyola c. Québec (Procureur général)*, [2015] CSC 12 (CanLII) 1 R.C.S. 613, § 63.

décision de la ministre a aussi affecté le droit des parents à transmettre la foi catholique à leurs enfants : « La liberté de religion des parents des élèves de Loyola pourrait également être touchée, car ils ont le droit d'assurer l'éducation morale et religieuse de leurs enfants²⁶. »

Cependant, une majorité de juges (quatre sur sept) considèrent que le Collège Loyola doit aborder les *autres* religions de façon aussi neutre et objective que possible, même si cela constitue un exercice délicat, et que cette demande ne saurait brimer sa liberté de religion. Il s'agit d'éviter de « considérer les autres religions non pas comme des systèmes de croyances légitimes différents, mais plutôt comme n'étant dignes de respect que dans la mesure où elles correspondent aux préceptes du catholicisme. Cela contredit l'objectif du programme ECR qui consiste à assurer le respect de ceux dont les croyances religieuses sont différentes et qui est tout aussi louable dans une école confessionnelle que dans une école publique²⁷ ». De plus : « Le fait de demander aux enseignants de Loyola d'expliquer d'autres religions et positions éthiques aussi objectivement que possible ne les oblige pas non plus à renier leurs propres convictions. Il s'agit plutôt d'un outil pédagogique utilisé par les bons enseignants depuis des siècles : laisser la matière et non leurs opinions personnelles orienter la discussion²⁸. » Le jugement majoritaire renvoie donc l'affaire à la ministre de l'Éducation pour qu'elle réexamine la demande du Collège Loyola.

Dans le jugement minoritaire (trois juges sur sept), les juges reconnaissent que la décision de la ministre entrave substantiellement la capacité de Loyola à se conformer à ses croyances religieuses, en l'empêchant d'enseigner le catholicisme et l'éthique selon une perspective catholique. Cependant, ils vont plus loin que le jugement majoritaire en considérant que le fait de demander aux enseignants d'adopter un point de vue non confessionnel quand ils abordent *différentes* convictions religieuses porte atteinte à leur liberté de religion, et serait une manifestation d'une « attitude de neutralité fautive et superficielle²⁹ ». Or, l'alternative entre le manque de sincérité et le silence n'est pas souhaitable. Ce faisant, les trois juges relèvent le caractère irréaliste du jugement majoritaire. À leurs yeux, les enseignants devraient donc

26. *Ibid.*, § 130.

27. *Ibid.*, § 75.

28. *Ibid.*, § 78.

29. *Ibid.*, § 156.

pouvoir expliciter en quoi des propositions doctrinales ou éthiques d'autres traditions spirituelles sont incompatibles avec les convictions catholiques.

Des incompréhensions nourries par des confusions délibérées

En tant que spécialiste du programme ECR, je ne peux que constater la profonde incompréhension de celui-ci dont témoigne le jugement de la Cour suprême. À mon sens, cette incompréhension repose, en partie, sur plusieurs confusions entretenues délibérément par le Collège Loyola dans ses multiples demandes, plus particulièrement par rapport à trois aspects : l'approche culturelle des religions, la compréhension de la réflexion éthique, et la question de la posture professionnelle demandée aux enseignants.

L'affirmation selon laquelle : « À notre avis, il n'y a rien d'inhérent aux objectifs du programme ECR (reconnaissance des autres et poursuite du bien commun) ou aux compétences qu'il vise à inculquer aux élèves (religions dans le monde, éthique et dialogue) qui exige que l'on adopte une démarche culturelle et non confessionnelle³⁰ » témoigne de l'incompréhension par les juges de la Cour suprême de l'essence même du programme. En effet, dès les toutes premières pages, le texte du programme ECR précise bien qu'il introduit une rupture par rapport à un enseignement confessionnel réservé aux catholiques et aux protestants, en offrant une formation, commune à tous les élèves, « dite "culturelle" parce qu'elle est axée sur la capacité de saisir le champ religieux dans ses diverses expressions dans le temps et l'espace » (MELS, 2008, Préambule). Désignée aussi parfois dans le jugement comme *laïque*, l'approche culturelle emprunte à plusieurs épistémologies, principalement phénoménologique : avec différentes thématiques transversales du religieux, et sociologique : les religions comme faits de société. Elle consiste à porter la même attention aux éléments caractéristiques de différentes traditions religieuses, en cherchant à dégager des points de ressemblance et de divergence, mais sans jamais développer un discours prenant sa source depuis l'intérieur d'une tradition, et sans favoriser l'adhésion à une religion plutôt qu'à une autre. Pour un excellent connaisseur du programme comme Georges Leroux (2016, p. 67) : « Ce

30. *Ibid.*, § 148.

jugement représente à mes yeux une erreur d'interprétation des finalités du programme et il ouvre une brèche importante dans son application universelle pour l'avenir. »

En ce qui concerne la deuxième confusion entre l'éthique et la religion, le Collège Loyola l'a délibérément entretenue tout au long des procédures, en particulier par la modification à plusieurs reprises de ses demandes. Dès sa deuxième lettre de demande d'exemption, en août 2008, l'établissement d'enseignement évoque son propre programme, qui explore un éventail de systèmes d'éthique, de croyances et de pratiques, et met en relief l'importance de l'éthique catholique.

Devant la Cour suprême, Loyola modifie toutefois sa requête, en ne demandant plus d'enseigner l'ensemble du programme ECR selon une perspective catholique, mais d'« enseigner de façon neutre la doctrine et les rites d'autres religions du monde », tout en présentant « l'éthique d'autres traditions religieuses selon une perspective catholique ». Tout cela est particulièrement confus et le jugement de la Cour suprême reprend à son compte cet imbroglio. En effet, dès le début du texte du jugement, il est question de « l'éthique de diverses religions du monde », alors que, plus loin dans le texte, l'éthique est définie comme un regard critique non seulement sur « les valeurs et les normes adoptées par différents groupes religieux pour guider leur conduite », mais aussi sur sa propre conduite éthique et celle des autres. Or, ce n'est pas du tout ce que demande le volet éthique du programme ECR, où l'éthique est définie comme une « réflexion critique sur la signification des conduites ainsi que sur les valeurs et les normes que se donnent les membres d'une société ou d'un groupe pour guider et réguler leurs actions » (MELS, 2008, p. 1). L'éthique est distincte de la morale qui, elle, relève plus fréquemment d'un ensemble de normes et de règles souvent hérité de la tradition ou de la religion. Dans le programme ECR, les élèves sont ainsi amenés à rechercher les repères sur lesquels s'appuient les différents points de vue examinés, ceux-ci pouvant être d'ordre culturel, moral, religieux, scientifique ou social. On voit donc bien que, si la référence religieuse peut parfois aider à comprendre les propos ou les actions d'un individu ou d'un groupe, elle ne représente qu'un élément parmi d'autres des différents types d'arguments qui peuvent être avancés au moment des discussions en classe, et ne constitue assurément pas le cœur de la réflexion éthique.

De plus, le programme ECR distingue clairement les deux volets que sont la culture religieuse, d'une part, et l'éthique, d'autre part, les deux domaines d'apprentissage étant séparés dans le programme, ainsi que dans les manuels, mais aussi, et plus important encore, dans les pratiques d'enseignement, où, en général, une partie de l'année est consacrée à l'éthique et une autre à l'étude des religions. Toutefois, le Collège Loyola propose un enseignement de l'éthique axé principalement sur les enseignements sociaux de l'Église catholique romaine, « comme cadre de référence à partir duquel les élèves sont invités à régler leur conduite³¹ ». Or, disons-le très clairement, cette approche n'a rien à voir avec le volet Éthique du programme ECR, et il s'agit beaucoup plus d'une éducation morale de type normatif à visée confessionnelle, qui n'aborde pas en tant que tels les thèmes éthiques du programme, mais s'intéresse à des questions comme « les choix moraux, la sagesse dans l'action, la justice, l'honnêteté, le respect d'autrui, le respect envers la création, le respect pour la vie humaine, la compassion, la sexualité et la recherche de la paix³² ». D'ailleurs, ces thèmes font partie du programme de la 3^e secondaire de l'enseignement religieux catholique qu'offre l'établissement, sur lequel je reviendrai plus loin dans ce même chapitre.

La troisième profonde incompréhension concerne la posture professionnelle que doit adopter l'enseignant, à qui il est demandé, dans le programme ECR, de garder une certaine réserve par rapport à ses propres convictions religieuses ou philosophiques, et de ne pas donner son point de vue personnel sur les questions abordées pour ne pas influencer les élèves dans l'élaboration du leur. L'enseignant doit faire preuve d'un jugement professionnel empreint d'objectivité et d'impartialité, c'est-à-dire qu'il ne doit pas privilégier des contenus par rapport à d'autres parce qu'ils correspondraient à ses convictions, ni favoriser des élèves par rapport à d'autres. C'est toutefois une tout autre conception du rôle de l'enseignant qui est privilégiée dans le jugement de la Cour suprême. En effet, dans le jugement majoritaire, il est demandé à un même enseignant d'être tantôt engagé et subjectif, en tant que catholique présentant cette religion, tantôt neutre et objectif, lorsqu'il aborde les autres traditions religieuses. C'est pourtant là

31. *École secondaire Loyola c. Québec (Procureur général)*, [2015] précité § 124.

32. *Ibid.*

une impossibilité sur le plan pédagogique, l'attitude d'objectivité d'un enseignant n'étant pas à géométrie variable. Cette objectivité est d'autant plus impossible quand il est dit, dans le jugement minoritaire évoqué précédemment, que les enseignants du Collège Loyola pourront expliquer pour quelles raisons « d'autres propositions éthiques ou doctrinales sont incompatibles avec les convictions catholiques », car cela vient contredire le fait qu'un enseignant ne doit pas prendre position sur les différentes religions. En cela, si le prisme à travers lequel on doit présenter les différentes religions est celui du catholicisme, il n'existe guère là d'objectivité. Certes, un enseignant peut toujours expliquer pour quelles raisons les croyants de tel ou tel groupe ont telle ou telle conviction. Mais, s'il le fait en portant un jugement de valeur ou en fondant son analyse à partir de son propre cadre de références spirituelles, cette objectivité que l'on souhaite de sa part n'est pas atteinte.

Une bataille symbolique

À la lecture des différents jugements, on ne peut être que frappé par la force, si ce n'est le caractère excessif, des arguments qu'a mis de l'avant le Collège Loyola. Ainsi, dans le jugement de la Cour supérieure, la seule alternative présentée par l'expert Douglas Farrow est celle de soit violer « les principes suprêmes qui régissent » la liberté de religion du Collège Loyola, soit violer la Loi sur l'instruction publique, en enseignant le programme ECR dans une perspective catholique³³. Dans le jugement de la Cour d'appel du Québec, il est dit que l'établissement Loyola et le professeur Zucchi font valoir que « l'objectif du programme est inconstitutionnel et qu'il s'agit d'imposer à une école catholique l'abandon de son point de vue confessionnel dans l'enseignement³⁴ ». On peut se demander en quoi, concrètement, les thèmes suivants du programme ECR, tels que la présentation culturelle des éléments chrétiens du patrimoine religieux, ainsi que des représentations du divin et des références chrétiennes dans les arts et la culture, de même que l'étude des récits, rites et règles du christianisme, et, plus généralement, le rappel de l'histoire de cette religion et la réflexion sur sa compréhension de l'expérience religieuse et des questions existentielles qui

33. *Loyola High School et John Zucchi c. Michelle Courchesne* [2010] précité § 271.

34. *Québec (Procureur général) c. Loyola High School et John Zucchi*, 2012 précité, § 135.

s'y rattachent, peuvent réellement *nuire*, et ce, de façon délibérée, à la transmission de valeurs chrétiennes tel que le prévoit le projet pédagogique du Collège Loyola. Rappelons que le programme ECR offre une place privilégiée au christianisme dans les apprentissages proposés aux élèves, du fait de son importance dans l'histoire culturelle et sociale du Québec. Par ailleurs, un enseignement sur des éléments constitutifs de traditions religieuses, basé sur la transmission de connaissances religieuses, n'a pas les mêmes visées qu'un enseignement confessionnel, de sorte qu'un tel enseignement n'empêche en rien, par ailleurs, une éducation à la foi dans son espace propre.

Or, justement, le Collège Loyola offre un programme très riche d'enseignement confessionnel de la religion catholique. Ainsi, au cours de l'année scolaire 2014-2015, les élèves de la 1^{re} secondaire, à raison de quatre périodes par cycle d'enseignement de neuf jours, étudient l'histoire chrétienne dans les Écritures, allant de la Genèse au Nouveau Testament, tout en développant aussi leur foi personnelle à la lumière des croyances et des pratiques de l'Église catholique. En 2^e secondaire, ils étudient le Catéchisme de l'Église catholique, les sept sacrements, et développent une réflexion sur la foi; en 3^e secondaire, ils examinent la morale catholique, centrée autour de la figure de Jésus comme modèle d'humanité; et, en 4^e secondaire, les jeunes se penchent sur l'histoire de l'Église catholique, des origines à aujourd'hui, en douze étapes, principalement consacrées aux temps passés. Pour ces trois degrés de scolarité, il s'agit toujours d'un enseignement donné à raison de quatre périodes par cycle de neuf jours. Enfin, en 5^e secondaire, le programme est organisé autour de deux thèmes: d'une part, les enseignements sociaux de l'Église catholique et, d'autre part, les religions du monde (hindouisme, judaïsme, christianisme, islam et bouddhisme), dans une perspective comparative avec le catholicisme: « En examinant diverses histoires sacrées, rituels et philosophies d'autres traditions religieuses, nous pouvons alors apprendre à tolérer la diversité religieuse tout en restant fidèle à notre héritage catholique » (traduction de l'auteure). L'enseignement est offert ici à l'occasion de trois périodes par cycle. C'est donc un total de 19 unités d'enseignement religieux que les élèves doivent suivre de façon obligatoire au secondaire alors que, pour la même scolarité, les cours d'éthique et de culture religieuse représentent 10 unités, dont la moitié est consacrée à l'éthique. Par conséquent, on voit mal comment l'équivalent de cinq unités d'enseignement de culture

religieuse peut réellement nuire à une éducation confessionnelle, alors que celle-ci occupe, à elle seule, quatre fois plus de temps. Il apparaît aussi pour le moins curieux, si ce n'est présomptueux, qu'en matière de découverte des religions du monde, le Collège Loyola puisse sérieusement prétendre, avec un demi-programme réparti sur une année, en faire autant que le programme ECR pendant quatre ans. Notons aussi que, contrairement au programme ECR, il n'est pas question, dans le programme d'enseignement confessionnel du Collège Loyola, des visions séculières du monde. Comme le reconnaît le directeur de l'établissement, Paul Donovan (2015), la lutte contre le programme ECR représentait surtout une bataille symbolique. De plus, depuis le jugement de première instance, le Collège Loyola a continué de donner son propre cours en lieu et place du programme ECR.

Il faut situer plus largement la bataille menée par le Collège Loyola dans une expérience contestataire de double minorité, à la fois linguistique (anglophone au Québec) et religieuse (catholique dans une majorité anglophone protestante), accompagnée d'une résistance, d'une part, envers la déconfessionnalisation du système scolaire et, d'autre part, envers la sécularisation de la société québécoise. Il est intéressant ici de revenir, quelque peu, en arrière et d'examiner le discours des écoles anglo-catholiques dans le Rapport Proulx, rendu public en 1999.

En effet, dans l'enquête menée auprès des enseignants et des directions d'école pour mesurer leurs attentes en ce qui concerne la place de la religion à l'école, dans le contexte de la possible déconfessionnalisation du système scolaire, les représentants des écoles anglo-catholiques énoncent des opinions qui divergent très souvent de celles de leurs collègues franco-catholiques, mais aussi anglo-protestants, et ce, sur de nombreuses questions, ce qui montre qu'il y a bien une réelle spécificité des écoles catholiques anglophones. Ainsi, 70,4 % des enseignants du réseau anglo-catholique accordent assez ou beaucoup d'importance au fait que leur école soit identifiée comme catholique (alors que 58,8 % de ceux qui enseignent dans les écoles franco-catholiques n'y attachent que peu ou pas d'importance), 83,9 % des directeurs des écoles anglo-catholiques ont déclaré que leur projet éducatif mentionne ses sources catholiques (dans les écoles franco-catholiques, c'est seulement le tiers des projets qui y font référence), et, plus généralement d'ailleurs, le milieu anglo-catholique se déclare

très attaché au caractère confessionnel de ses établissements. Les enseignants des écoles anglo-catholiques sont aussi largement favorables (60 %) à laisser les parents déterminer, par le jeu de la majorité, les valeurs religieuses du projet éducatif scolaire (alors qu'au contraire, dans les écoles franco-catholiques, les enseignants y sont majoritairement défavorables à 61,3 %), et leurs directeurs sont presque unanimes (94,6 %) à ce sujet. Ces derniers considèrent, dans une proportion de 93,8 %, que leur école s'inspire des valeurs catholiques. Enfin, l'adhésion aux objectifs confessionnels de l'enseignement religieux est également très forte dans le réseau anglo-catholique. Si la plupart des acteurs éducatifs optent massivement pour la laïcité, « les directeurs anglo-catholiques sont encore une fois la seule catégorie parmi les personnels préférant en majorité le maintien de la confessionnalité³⁵ ». La résistance à la déconfessionnalisation du système scolaire et à la perspective d'un enseignement culturel sur les religions n'est donc pas nouvelle.

Par ailleurs, le Collège Loyola défend une vision identitaire, normative et dogmatique du catholicisme. Pour cet établissement, il est présumé que tous les enfants adhèrent au catholicisme, et vu son statut d'établissement d'enseignement confessionnel privé, il doit pouvoir favoriser la transmission de la foi catholique. Or, le jugement examiné précédemment montre bien que la Cour suprême du Canada adhère tout à fait à cette vision religieuse identitaire.

En outre, c'est une certaine conception de la laïcité qui est ici favorisée. En effet, le jugement de la Cour suprême fait écho à la décision de première instance qu'avait rendue le juge Gérard Dugré pour ce qui est de la représentation de la laïcité. Ainsi, dès ses premières pages, il est question de l'insistance de la ministre de l'Éducation sur la nécessité que le programme de remplacement proposé par le Collège Loyola ait une approche *purement* laïque (le soulignement est de l'auteure), ainsi que de « l'optique strictement laïque et culturelle » du programme ECR. Cette vision de la laïcité semble s'opposer à la liberté de religion. Pour les juges de la Cour suprême, la représentation mise de l'avant à propos de la laïcité est celle de la protection de la diversité des convictions religieuses : « La poursuite de valeurs laïques implique le respect du droit d'avoir et de professer des convictions religieuses différentes. Un

35. Ces données sont extraites du chapitre 7 du Rapport Proulx intitulé « Les attentes sociales à l'égard de la religion à l'école », p. 135-170 (p. 166).

État laïque respecte les différences religieuses; il ne cherche pas à les faire disparaître³⁶. » Comme nous l'avons vu auparavant, les décisions de la Cour suprême tendent à privilégier la protection de la liberté de religion, alors que celle de la liberté de conscience des élèves du Collège Loyola, par exemple de ceux qui ne se reconnaîtraient plus dans le catholicisme et se verraient imposer un discours confessionnel dans un cours obligatoire, n'est pas prise en considération. Le directeur du Collège Loyola, Paul Donovan (2011, p. 70-71), partage d'ailleurs cette conception d'une laïcité très soucieuse de la protection du religieux. Il affirme ainsi : « Il me semble que le rôle d'un gouvernement laïque est d'établir des objectifs véritablement inclusifs, respectueux de la diversité et soucieux du bien commun. Un gouvernement vraiment laïque devrait être prêt à coopérer avec toutes les personnes et communautés qui contribuent à ces objectifs, peu importe leur philosophie particulière ou leur perspective religieuse. Voilà ce qu'est un véritable libéralisme, de même qu'une neutralité authentique devant la religion. »

Évidemment, le jugement de la Cour suprême de 2015 a grandement réjoui la Coalition pour la liberté en éducation, de même que les acteurs sociaux impliqués dans le premier procès, ainsi que des partisans d'écoles catholiques, même si la Fédération des établissements d'enseignement privés du Québec a toujours soutenu le programme ECR. Ce jugement a aussi des implications pour des écoles protestantes, juives, orthodoxes, musulmanes et arméniennes, qui pourront s'en inspirer pour vouloir donner leurs propres cours d'ECR dans une perspective confessionnelle. Rappelons d'ailleurs que les écoles juives hassidiques n'ont jamais donné le cours ECR. Or, il se trouve qu'en 2015, j'étais en contact avec des écoles juives orthodoxes de Montréal pour leur offrir des formations sur le programme ECR et les amener à (enfin) le donner, mais, dès le lendemain du jugement, ce projet a été repoussé ... indéfiniment. En conclusion, il ne me semble pas que le jugement de la Cour suprême permette de soutenir la connaissance des différents groupes qui constituent la société québécoise d'aujourd'hui, et le projet d'une éducation commune à des valeurs partagées, mais qu'il favorise, au contraire, un certain repli communautaire.

36. *École secondaire Loyola c. Québec (Procureur général)*, précité, § 43.

Un même combat religieux

Dans les deux procès, les différentes requêtes qu'ont déposées les plaignants se rejoignent dans bon nombre d'aspects, voire se nourrissent les unes les autres. Ainsi, elles défendent une opposition de principe au programme ECR, puisque, dans les deux cas, les demandes d'exemption sont formulées au même moment, au printemps 2008, soit six mois avant la mise en place même du programme.

En effet, dans les deux procès, c'est une vision conservatrice de l'éducation qui prévaut, en vertu de laquelle il revient aux parents de déterminer certains contenus éducatifs, en particulier en lien avec les religions, de manière à ce que le discours sur celles-ci soit congruent à leurs propres convictions. Dans certains cas, cette conception de l'éducation religieuse relève même d'une parole de vérité provenant du magistère de l'Église catholique. De façon liée, les deux procès permettent de dénoncer un soi-disant État totalitaire qui, par l'imposition du programme ECR et d'une approche laïque du phénomène religieux, s'immiscerait indûment dans l'éducation à la foi des jeunes et porterait ainsi atteinte à la liberté de conscience et de religion (entendue en fait comme une liberté exclusivement religieuse) des parents et des enfants, voire de l'école confessionnelle. S'agit-il de la rémanence d'une vision ultramontaine, bien implantée dans la société canadienne-française de 1820 aux années 1950³⁷, qui valorisait l'autorité suprême de la papauté en matière de spiritualité et de gouvernance, et la résistance à la modernité? Sans pouvoir y répondre de façon définitive, il me semble que la question mérite d'être posée, et un petit détour historique s'impose ici.

Au début du xx^e siècle, les gouvernements français mènent des politiques nettement anticléricales. Ainsi, en juillet 1901, une loi sur la liberté des associations du gouvernement Waldeck-Rousseau stipule que les congrégations religieuses doivent être autorisées par une loi individuelle qui précise leur fonctionnement, faute de quoi, elles peuvent être dissoutes par décret ministériel. De plus, les membres des congrégations non autorisées se voient interdits d'enseigner ou de

37. « Beaucoup de clercs ultramontains français se sont réfugiés au Canada dans la foulée des révolutions de 1789, de 1830 et de 1848, et de nombreux ecclésiastiques conservateurs les ont suivis après l'adoption, en 1905, de la loi établissant la laïcité de l'État français » (Zubrzycki, 2020, p. 69).

diriger un établissement d'enseignement. En 1903, le gouvernement Combes rejette les demandes d'autorisation de la plupart des congrégations cléricales, en particulier enseignantes, avant de les interdire officiellement en juillet 1904. De forts contingents de religieux, dont les congrégations y étaient déjà implantées, arrivent ainsi au Québec dès l'été 1903, de même que des membres de congrégations féminines enseignantes. Les discours et les écrits des acteurs religieux de cette époque mettent de l'avant la réalité de la persécution subie en France et de l'exil qui en découle, et leur conviction « que ces pieux religieux aient été chassés de leur pays par un gouvernement sectaire livrant au catholicisme une lutte sans merci » (Laperrière, 1982, p. 408) ne fait aucun doute. S'enracinent alors « une crainte des idées laïques, [un] rejet de toute initiative du gouvernement québécois qui pourrait ressembler à une immixtion dans les secteurs réservés à l'Église, particulièrement dans le domaine de l'éducation [...] » et une orientation du catholicisme « vers une idéologie de défense religieuse » (*Ibid.*, p. 409). Comme on peut le constater, les arguments des parents catholiques et des défenseurs du Collège Loyola ne sont pas sans faire écho aux inquiétudes exprimées ici.

Par ailleurs, on retrouve, dans les deux procès, le même type de critiques formulées à l'encontre du programme ECR, tel le caractère superficiel de celui-ci. Ainsi, le Collège Loyola, dans sa deuxième lettre de demande d'exemption présentée à la ministre de l'Éducation, juge que son propre programme équivalent, en ne se limitant pas à une « simple explication de pratiques externes », est bien plus approfondi et qu'il offre une compréhension bien plus complète des différentes religions. Or, cet argument, comme on l'a vu, est surtout rhétorique. En effet, un simple examen des programmes montre que c'est loin d'être le cas. On ne manquera pas ici de faire le lien avec les critiques de Guy Durand (2009, p. 4), expert au premier procès, qui dénonçait également le morcellement et l'absence de signification profonde des thèmes étudiés, ainsi que la superficialité de l'approche culturelle du religieux, où le christianisme serait vidé de ses éléments essentiels : « Le programme ne dit rien par exemple sur le Dieu-Trinité, la divinité de Jésus, l'Incarnation rédemptrice, l'au-delà, bref rien du Credo chrétien. » Guy Durand déplore également le fait que le programme ne favorise pas la structuration de l'identité de l'élève ni son cheminement spirituel.

De plus, dans les deux procès, l'attitude d'impartialité et d'objectivité demandée, sur le plan professionnel, aux enseignants est critiquée elle aussi : soit elle relève d'une neutralité illusoire et impossible pour le Collège Loyola, soit elle réduit l'enseignant à un rôle d'accompagnateur et d'animateur neutre, qui favorise le dialogue et la tolérance sans transmettre de connaissances (Durand, 2009, p. 10).

On notera également le reproche, commun aux deux procès, de relativisme moral et religieux considéré comme intrinsèque au programme ECR et, d'une certaine façon, corroboré par l'affirmation suivante dans le jugement minoritaire de la Cour suprême en 2015 : « Toutefois, obliger un établissement d'enseignement confessionnel à présenter le point de vue d'autres religions comme tout aussi légitime et crédible que celui de la religion au centre de sa mission serait incompatible avec la liberté de religion. En effet, présenter des doctrines religieuses fondamentalement incompatibles comme aussi légitimes et crédibles l'une que l'autre pourrait impliquer qu'elles sont toutes les deux également fausses. Assurément, on ne peut obliger un établissement d'enseignement confessionnel à adopter une telle perspective³⁸. »

Enfin, les deux procès, celui de Drummondville et celui du Collège Loyola, dont les résultats sont différents, illustrent bien la diversité des lectures qui peut être donnée à propos du principe de liberté de religion, y compris par des juges à qui l'on a confié la tâche essentielle d'interpréter le sens et la portée réelle des lois. Ils témoignent cependant de la tendance excessive à la judiciarisation des rapports entre les acteurs sociaux, au détriment des espaces de négociation et des pratiques d'harmonisation dans la sphère politique et publique. On constate ainsi un affaiblissement du pouvoir du législateur au profit du pouvoir judiciaire, au risque d'incompréhensions profondes comme je l'ai montré, ainsi qu'une polarisation des positions alimentant un antagonisme sociétal entre différentes parties. On aurait pu espérer un espace de discussion entre les responsables éducatifs et les familles concernées mais, en clamant bruyamment des atteintes inacceptables à la liberté de religion, infondées dans les faits et relevant parfois d'un registre rhétorique, et en se saisissant immédiatement des tribunaux, avant même que soit mis en place le programme, les opposants religieux au programme ECR ne lui ont guère laissé de chance. De plus, ils

38. *École secondaire Loyola c. Québec (Procureur général)* [2015] précité, § 160.

ont montré clairement qu'ils n'entendaient pas participer à des discussions sereines. Or, certains penseurs nationalistes se sont révélés proches des positions de cette coalition conservatrice de parents catholiques, en particulier par l'intermédiaire d'une référence au catholicisme traditionnel. Quant aux critiques des milieux religieux, elles ne sont pas sans lien avec celles des milieux nationalistes. C'est ce que nous allons maintenant examiner.

4 L'opposition au programme ECR au nom d'arguments politiques de nature nationaliste

Les critiques nationalistes à propos du programme ECR relèvent d'un discours identitaire et elles se déploient à la fois sur un plan religieux et sur un plan politique. Le programme ECR est accusé, d'une part, de ne pas rendre justice à l'identité chrétienne structurante de la société québécoise, et d'autre part, de favoriser le multiculturalisme canadien. Dans les deux cas, les opposants au programme ECR considèrent que la singularité de la collectivité québécoise et les spécificités culturelles, religieuses et politiques, toujours vives, de son identité, ne sont pas reconnues.

Les critiques des nationalistes religieux

Les principaux arguments des défenseurs de ce discours reposent sur l'importance historique et culturelle du christianisme au Québec et, plus particulièrement, sur la vision d'un catholicisme culturel et patrimonialisé qui, en tant que religion historiquement majoritaire, exige une reconnaissance particulière. Les caractéristiques identitaires, nationales, culturelles, patrimoniales et historiques, du christianisme, doivent être protégées, car elles constituent le socle civilisationnel de la société québécoise.

Ayant agi comme expert au procès de Drummondville pour soutenir le point de vue de parents catholiques s'opposant au cours d'éthique et de culture religieuse, Guy Durand est un penseur emblématique de ce courant nationaliste religieux. Il considère que « le Québec possède une culture et une identité particulières, uniques en Amérique du Nord, héritées de son histoire et portées par la grande majorité de ses

citoyens, qu'il juge légitime de protéger et de promouvoir, à savoir une culture française et chrétienne» (Durand, 2011, p. 9). En effet, les divers aspects de la culture québécoise portent la marque du christianisme. On les trouve dans les institutions, les valeurs, l'architecture (par exemple, outre les églises, les signes religieux inscrits dans les édifices, comme les écoles et les palais de justice), les arts, la toponymie (noms des villes, des rues et des édifices en lien avec des saints et des fondateurs de communautés religieuses), le calendrier, ainsi que les décorations, célébrations et symboles liés aux fêtes chrétiennes, de même que les signes présents sur les armoiries ou les drapeaux. Selon Guy Durand, cette omniprésence du christianisme au sein des symboles collectifs, qu'ils soient politiques ou culturels, témoigne d'une puissance historique, en matérialisant des liens mémoriels avec le passé, et manifeste la survivance d'un « nous » québécois, la singularité d'une collectivité, la permanence d'une identité commune qu'il faut assumer fièrement et dont le catholicisme constitue l'un des principaux ferments. C'est à cette histoire, à ce patrimoine, à ces valeurs et coutumes, ainsi qu'à cet univers symbolique, profondément marqués par le christianisme, qu'il faut sensibiliser les nouveaux arrivants lors de leur installation au Québec.

Guy Durand (*Ibid.*, p. 66-67) cherche à préciser une conception de la laïcité qui permettrait le respect de l'héritage chrétien. Ainsi, il critique la laïcité *intégrale* ou *radicale* qui relève soit « a) d'une attitude antireligieuse ou anticléricale, pour laquelle la religion est sans valeur et dont il convient d'émanciper les individus; [soit d'] b) une vision plus pratique de la laïcité limitant la religion à la sphère privée. Les tenants de cette tendance cherchent à exclure tout signe religieux ostensible des institutions publiques, y compris l'école, ainsi qu'à en exclure tout enseignement religieux ». Elle confine au *laïcisme*, « équivaut, en pratique, à imposer une philosophie d'État et comporte une atteinte à la liberté des citoyens croyants, qui sont empêchés de vivre selon leurs convictions profondes » (*Ibid.*, p. 67). On retrouve ici les arguments d'atteinte à la liberté de religion de la part d'un État prétendument totalitaire, qu'ont mis de l'avant les tenants de l'opposition religieuse au programme ECR. Au contraire, selon Guy Durand, une laïcité *ouverte* ou *souple* fait, quant à elle, une plus grande place au religieux dans les institutions étatiques, soit en respectant les libertés de conscience et de religion individuelles des personnes qui y travaillent ou font appel à

leurs services, soit en reconnaissant les droits collectifs patrimoniaux et historiques de la majorité, par exemple par la présence d'un crucifix, ou la récitation de prières dans des organismes et manifestations publics. Tout en étant neutre et autonome vis-à-vis des autorités religieuses, l'État doit pouvoir faire une place à des particularismes religieux et culturels, en l'occurrence chrétiens. Ainsi, « le modèle québécois de laïcité devrait inclure explicitement le respect de l'héritage et du patrimoine chrétiens. L'idée est vertement dénoncée par les laïcistes; elle s'impose cependant si l'on tient compte de la notion même de laïcité et de la distinction entre foi et culture, ainsi que de l'histoire du Québec ou plus largement de son identité » (Durand, 2014, p. 60).

Comme nous l'avons vu précédemment, Guy Durand a été l'un des plus vifs pourfendeurs du programme ECR pour les raisons religieuses que nous avons déjà examinées. Mais il lui reproche également, cette fois-ci sur un plan politique, de ne pas permettre de comprendre la culture et l'héritage collectif du Québec, ni de démontrer l'influence du christianisme dans l'évolution de la société québécoise. Pour lui, le programme ECR « s'inscrit dans la perspective du multiculturalisme fédéral et ne correspond pas au projet québécois d'intégration et de culture identitaire » (Durand, 2011, p. 59). Même si le programme ECR accorde de fait une priorité au christianisme, précisément pour des raisons historiques et patrimoniales, cela n'est pas suffisant aux yeux de Guy Durand, les aspects dogmatiques de celui-ci (par exemple la Trinité, le Credo) n'étant pas suffisamment abordés. En conséquence, le programme devrait être révisé pour pouvoir « donner réellement et substantiellement la priorité à la culture chrétienne » (*Ibid.*, p. 135).

Par ailleurs, mentionnons que l'organisme Campagne-Québec-Vie, association qui travaille à l'établissement d'une société chrétienne et qui milite contre l'avortement, a lancé en 2013 une pétition demandant l'abolition du programme ECR. Parmi les motifs soulevés, l'on affirmait que le programme faisait la promotion du multiculturalisme et mettait de côté la culture québécoise. Si cette pétition a connu un succès très modeste (188 signataires), elle montre cependant les liens qui peuvent exister entre conservatisme religieux et un certain nationalisme, par la référence au catholicisme traditionnel.

Il existe également un discours nationaliste critique du programme ECR. S'il est beaucoup plus discret quant à d'éventuels motifs religieux, bien que les références à la religion catholique comme marqueur

identitaire puissent être présentes, il déplore, sur un plan politique, la fragilisation de l'identité nationale québécoise.

Les critiques des nationalistes politiques

Dès sa mise en place, le programme ECR a fait l'objet de vives critiques de nature politique, celles-ci l'accusant de participer à la dissolution de l'identité québécoise, au profit d'un endoctrinement au multiculturalisme canadien. Parmi ces détracteurs, on trouve non seulement des universitaires et des acteurs politiques, mais aussi des chroniqueurs à la puissante force médiatique, en particulier à la rédaction du *Journal de Montréal*, quotidien québécois au plus fort tirage.

Plusieurs de ces figures sont membres de l'Institut de recherche sur le Québec (groupe issu du Mouvement national des Québécoises et Québécois), organisme fondé en 2002, qui consacre ses travaux à l'étude de la question nationale québécoise et, plus largement, à l'analyse des intérêts du Québec et de l'identité qui se manifeste par ces mêmes intérêts. Ainsi, le comité scientifique de cet institut réunit des universitaires indépendantistes comme Joseph-Yvon Thériault, Marc Chevrier, Mathieu Bock-Côté et Joseph Facal.

Jacques Beauchemin a lui aussi été membre de ce comité scientifique. Professeur de sociologie à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), il consacre ses travaux à la question nationale québécoise, et a été sous-ministre associé à la Langue française du gouvernement péquiste de Pauline Marois en 2013-2014. Il est l'une des figures les plus importantes de ce courant, autour de laquelle gravitent plusieurs de ses étudiants.

Dans un article de 2010 où Jacques Beauchemin revient sur le Rapport Bouchard-Taylor, il dénonce un discours social dominant sur les rapports intercommunautaires au Québec « obsédé par l'Autre, la diversité et par un vivre-ensemble fait de reconnaissance mutuelle et d'accommodement de la différence. À l'inverse, [ce discours de philosophie politique] se méfie de l'histoire, de la mémoire, de la culture majoritaire et de l'expression d'un "nous" porteur d'une conscience historique ». Jacques Beauchemin juge également que le programme d'éthique et de culture religieuse s'inscrit dans cette même perspective d'ouverture à l'autre, de respect de la différence et « d'éthos égalitariste, en vertu duquel la tradition de la majorité doit s'ouvrir à celles des minorités sous peine de les exclure » (*Ibid.*), ce qui tend à délégitimer la

collectivité majoritaire, soupçonnée de chercher à opprimer les minorités. La pensée de Jacques Beauchemin (2007) est plus riche et subtile que celle de plusieurs de ses épigones, dont pourtant les analyses ont connu un important retentissement sur le plan médiatique.

Ainsi, Joëlle Quérin, alors doctorante en sociologie à l'UQAM auprès du professeur Beauchemin, et chercheure associée à l'Institut de recherche sur le Québec, publie en 2009 une étude très critique sur le programme ECR, à partir d'un bref examen de celui-ci (cet examen occupe à peine une dizaine de pages sur un total de 29 pages).

Le programme est présenté comme le fruit d'un long processus d'« endoctrinement », qui remonte au Rapport Proulx en 1999, et comme ayant été conçu pour faire la promotion des accommodements raisonnables et du pluralisme, au détriment de la culture nationale québécoise. La condamnation est sans appel : imposant « une nouvelle définition de l'identité québécoise fondée sur le chartisme qui interdit, dans le cadre du sacro-saint “dialogue”, l'expression des opinions nationalistes » (Quérin, 2009, p. 25), le programme ECR, « antinationaliste » et « anti-démocratique », est accusé de « viser explicitement la transformation radicale de la société québécoise en la reprogrammant à partir du logiciel idéologique du multiculturalisme » (*Ibid.*, p. 1). Pour ces raisons, il doit être retiré du cursus scolaire.

Ce rapport n'est pas tant une analyse sérieuse qui expose la grille d'analyse utilisée pour examiner en profondeur le programme, y compris pour le critiquer, qu'une étude à charge pour le discréditer, dans une stratégie qui mobilise, loin d'une démarche scientifique, les biais de confirmation où l'information qui justifie les hypothèses de départ est privilégiée. Par ailleurs, il comporte plusieurs erreurs, par exemple sur la place accordée aux connaissances. Ainsi, dans une analyse comparative, menée en 2010, des programmes d'arts, de français, d'histoire, et d'éthique et culture religieuse, j'ai pu montrer que ce dernier accordait une place très significative aux connaissances, en particulier par des thèmes très précis et riches. La synthèse des communications présentées a souligné que « c'est en éthique et culture religieuse que les contenus normatifs sont les plus nombreux et les mieux définis¹ ».

1. PASCALE RYAN, Synthèse du colloque *Transmettre la culture. Enjeux et contenus de l'enseignement secondaire au Québec*, État des lieux, Synthèse et actes du colloque d'octobre 2010, Académie des Lettres du Québec, XXVIII^e colloque des écrivains, p. 12.

Une autre erreur consiste à affirmer que la modification, en 2005, de l'article 41 de la Charte des droits et libertés de la personne du Québec a été faite dans le but de rendre possible la mise en place du programme ECR, argument qu'ont également mis de l'avant des parents catholiques. En effet, dès le début des années 1980, des dispositions dérogatoires aux chartes québécoise et canadienne des droits et libertés de la personne doivent être insérées dans la Loi sur l'instruction publique, dans le but d'empêcher que soient contestés en justice les aspects discriminatoires de l'enseignement confessionnel catholique et protestant, dans la mesure où seules ces deux confessions peuvent offrir un enseignement spécifique, portant ainsi atteinte au principe d'égalité religieuse. Depuis 1984, cette clause dérogatoire est reconduite tous les cinq ans. Or, avec le processus de déconfessionnalisation du système scolaire québécois, engagé dès la fin des années 1990, plusieurs organismes considèrent que le recours aux clauses dérogatoires est discriminatoire², que la transmission de la foi n'a plus sa place à l'école³, et qu'il serait pertinent de proposer plutôt un enseignement non confessionnel de la religion⁴. Des acteurs de la société civile, tels que la Fédération des comités de parents du Québec ainsi que la Coalition pour la déconfessionnalisation du système scolaire, soutiennent, eux aussi, la fin des clauses dérogatoires. Rappelons également que, comme nous l'avons déjà mentionné, les textes juridiques internationaux reconnaissent simplement le droit des parents d'assurer eux-mêmes (ou de faire assurer par l'enseignement privé) l'éducation religieuse de leurs enfants, par conséquent sans obliger les écoles publiques d'offrir un enseignement religieux. Dans un système d'enseignement déconfessionnalisé, qu'on y introduise ou non un programme d'éthique et de culture religieuse, la modification de l'article 41 était nécessaire, puisque c'est la déconfessionnalisation qui rend caduque l'expression d'un droit à l'éducation religieuse conforme aux convictions des parents engendrant

2. COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, *Après 25 ans. La Charte québécoise des droits et libertés*, volume I: Bilan et recommandations, 2003.

3. CONSEIL DES RELATIONS INTERCULTURELLES, *Laïcité et diversité religieuse: l'approche québécoise*, Avis présenté à la ministre des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, Montréal, 2004.

4. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Pour un aménagement respectueux des libertés et des droits fondamentaux. Une école pleinement ouverte à tous les élèves du Québec*, Québec, gouvernement du Québec, 2005.

l'obligation juridique pour l'État de le mettre en œuvre dans l'enseignement public.

Joëlle Quérin ne fait ici que relayer la critique véhiculée par les opposants religieux au programme ECR⁵, comme la Coalition pour la liberté en éducation, mais sans pour autant réclamer elle-même le retour des enseignements confessionnels. Elle reprend également leurs accusations de relativisme et de manipulation étatique pour imposer le cours ECR, évoquant une logique du complot avec une intelligentsia à la manœuvre. Selon elle, un autre indice d'une manipulation idéologique de la part des concepteurs du programme ECR est celui de ce qu'elle qualifie d'endoctrinement aux accommodements raisonnables. Pourtant, le projet du programme ECR est antérieur aux débats sociétaux sur les accommodements raisonnables. Il est donc erroné de juger que celui-ci a pour but principal de conditionner les jeunes à les accepter. De plus, dans le programme, la question des accommodements raisonnables est abordée à une seule reprise, sous le contenu « la tolérance au Québec », dans le thème plus large de la tolérance, qui est étudié au secondaire. Il y est précisé qu'en s'appuyant sur des cas particuliers puisés dans la documentation et dans l'actualité, les élèves sont amenés à réfléchir sur l'indifférence, la tolérance et l'intolérance, et à considérer diverses réponses individuelles et collectives apportées à l'égard de ces situations, au Québec notamment (MELS, 2008, p. 39). On notera, comme dans le cas de l'opposition religieuse au programme, une confusion entre, d'une part, le registre de la connaissance et de la compréhension, ici celui de la notion juridique canadienne de l'accommodement raisonnable, avec, d'autre part, le registre de l'adhésion. Pourtant, il semble particulièrement pertinent, à plus forte raison dans un contexte de débats polémiques de société, d'explicitier ces notions et d'examiner différentes positions ainsi que les arguments rationnels sur lesquels elles s'appuient, ce qu'invite toujours à faire la réflexion éthique dans le programme ECR.

5. Il existe une réelle porosité entre les discours des acteurs sociaux religieux, d'une part, et nationalistes, d'autre part. Ainsi, Gérard Lévesque, expert témoin pour le Collège Loyola dans le procès opposant celui-ci au gouvernement québécois et promoteur d'un retour à la formule précédente la mise en place du programme ECR, soit un choix entre un enseignement confessionnel et un enseignement moral, mentionne la « brillante étude de Joëlle Quérin » (Lévesque, 2010).

Cependant, une confusion va s'installer durablement dans certains esprits entre accommodements raisonnables et programme ECR, accusant ce dernier de chercher à favoriser les premiers, dans les esprits des jeunes. En 2006, année où la Cour suprême du Canada rend une décision en faveur de l'autorisation accordée à un élève de confession sikhe de porter à l'école son kirpan au nom de la protection de sa liberté de religion, renversant ainsi l'avis négatif de la Cour d'appel du Québec qui avait entériné l'opposition des autorités scolaires au port de ce petit poignard à l'école, la crise des accommodements raisonnables est à son acmé au Québec, et la polarisation sociale autour de ces questions particulièrement vive. Si bien que deux comités vont être institués par le gouvernement du Parti libéral alors au pouvoir. Le premier, mis en place à l'automne 2006, est le Comité consultatif, présidé par Bergman Fleury, qui doit se pencher sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire. Remis en novembre 2007, son rapport mentionne, de façon marginale, le programme ECR, et ce, à deux reprises, une pour affirmer qu'il « devrait contribuer à l'acquisition des compétences reliées à l'ouverture sur le monde et à la démocratie, lesquelles inciteront davantage à entreprendre des actions favorisant le bien commun » (p. 9), et l'autre pour déclarer que le programme peut soutenir l'éducation au vivre-ensemble en contexte pluraliste. Le second comité est celui de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement liées aux différences culturelles, mis sur pied en février 2007, et présidé par l'historien Gérard Bouchard et le philosophe Charles Taylor. Publié en mai 2008, leur rapport établit une liste de 35 recommandations, parmi lesquelles, dans celles consacrées à la laïcité, est conseillé « fortement au gouvernement de faire une promotion énergique du nouveau cours d'Éthique et de culture religieuse qui doit entrer en vigueur en septembre 2008. Il est important que le public sache exactement ce que sont les finalités et le contenu de ce cours ainsi que la fonction indispensable que cet enseignement est appelé à remplir dans le Québec du XXI^e siècle » (Rapport Bouchard-Taylor, p. 260)⁶. Bien que les liens entre les rapports de ces comités et le programme ECR soient relativement ténus, ces mentions suffisent cependant à le tenir pour suspect. Comme le note Georges Leroux (2016,

6. Mentionnons cependant que cette recommandation ne fait pas partie de celles jugées prioritaires.

p. 114), le fait que les deux commissions (Fleury en 2007 et Bouchard-Taylor en 2008) « chargées toutes deux de réfléchir à la problématique de la diversité, aient trouvé intéressante la proposition du programme ECR suffit aux yeux de l'auteure [Joëlle Quérin], à démontrer que le programme participe d'une intention délibérée de l'État de privilégier le pluralisme et l'ouverture aux cultures des "autres" au détriment de la culture nationale, voire de la laïcité de l'État ».

Malheureusement, cette accusation d'endoctrinement, bien qu'infondée dans les faits, va être très largement relayée par les médias, où prédomine une lecture critique des accommodements raisonnables, vus comme l'imposition à la majorité de la volonté des minorités religieuses. Elle est étroitement liée au reproche fait au programme de favoriser l'idéologie du multiculturalisme canadien, que Joëlle Quérin critique ainsi dans une publication plus récente (2016, p. 48) : « une philosophie politique selon laquelle la diversité est la caractéristique fondamentale de la société, ce qui implique une exigence de reconnaissance publique et d'accommodement de toutes les identités individuelles et communautaires ».

Joëlle Quérin associe également le multiculturalisme au pluralisme normatif que soutient le philosophe Georges Leroux. Or, ce dernier se défend de ce qui constitue, à ses yeux, un amalgame inacceptable. Ainsi, il rappelle (Leroux, 2016, p. 121-122) que le pluralisme normatif constitue une :

position philosophique qui considère en premier lieu que le respect de la pluralité (il existe plus d'une option substantielle et plus d'une culture) et de la diversité (il existe plusieurs options différentes les unes des autres) constitue la condition fondamentale d'une délibération démocratique riche et surtout respectueuse de la réalité sociale. C'est également la position qui considère en conséquence qu'au lieu de rechercher l'effacement des différences et leur dissolution dans une homogénéité illusoire ou dans une entité abstraite totalisante, comme celle que permet une relecture idéalisée du passé ou du pouvoir des majorités, il est préférable d'enrichir la culture commune du débat sur les différences dans le but de construire ensemble un avenir. Le multiculturalisme est au contraire l'adoption d'une politique de soutien aux différences promues pour elles-mêmes, en tant que fondements des communautés soucieuses de leur maintien distinct et pratiquement de leur perpétuation séparée. Le Canada, mosaïque de « nations », promeut concrètement, comme en témoignent de nombreux programmes, un multiculturalisme de ce genre, sans référence à une culture commune poursuivie et indifférente à une éthique partagée autre

que celle de la charte des droits. Par comparaison, le Québec ne cesse de s'inscrire en faux contre cette approche, et promeut plutôt la recherche interculturelle d'une culture commune.

Georges Leroux considère aussi que, dans cette vision nationaliste, l'éducation au pluralisme est vue comme un danger. Des intellectuels nationalistes, membres de l'Institut de recherche sur le Québec et proches de la pensée de Jacques Beauchemin, vont reprendre les conclusions de l'étude, plus militante que scientifique, de Joëlle Quérin. Dans le comité scientifique, on trouve, outre Mathieu Bock-Côté sur lequel je reviendrai plus loin, Marc Chevrier, professeur au Département de science politique de l'UQAM, qui travaille sur les questions des rapports entre droit et politique, Joseph-Yvon Thériault, professeur de sociologie à l'UQAM, qui s'intéresse aux questions de nationalisme et de démocratie, et Joseph Facal. Professeur à l'École des hautes études commerciales de Montréal, les champs d'intérêt de ce dernier ont trait à l'administration publique et à la sociologie des organisations ; il a occupé des fonctions politiques en étant successivement ministre délégué aux Affaires intergouvernementales canadiennes, puis ministre des Relations avec les citoyens et de l'Immigration et, enfin, ministre d'État à l'Administration et à la Fonction publique, sous les gouvernements péquistes de Lucien Bouchard et Bernard Landry, dans les années allant de 1998 à 2003. Il écrit des chroniques dans *le Journal de Montréal* et *le Journal de Québec*, et a régulièrement pris la plume pour critiquer le programme ECR. Ainsi, en 2009, Joseph Facal dénonce le fait que le vrai but du cours est de convertir les élèves au « multiculturalisme à la canadienne, [aux] droits individuels érigés en absolus, [aux] Chartes », ainsi que de favoriser l'acceptation des demandes d'accommodement raisonnable. En 2016 et 2017, il reprend ces accusations d'endoctrinement, en relayant les analyses critiques du matériel scolaire faites par Nadia El-Mabrouk, sur lesquelles nous reviendrons plus loin.

Pendant, c'est Mathieu Bock-Côté qui va critiquer, de façon récurrente et déterminée, le cours ECR. Ayant préparé son doctorat en sociologie auprès de Jacques Beauchemin, Mathieu Bock-Côté est chargé de cours au Département de sociologie de l'UQAM, chroniqueur au *Journal de Montréal*, auteur de plusieurs ouvrages⁷. Personnage très médiatique

7. Il est depuis devenu en France une « vedette médiatique » (Proulx, 2022) où il anime des émissions sur la chaîne d'information en continu CNews, propriété de Canal+, et intervient également à la radio privée Europe 1, bénéficiant ainsi d'une très

et parfois polarisant, il est aussi directeur de la recherche à l'Institut de recherche sur le Québec. Quelques mois avant même la mise en place du programme ECR, il dénonce le fait que celui-ci constitue ni plus ni moins qu'un « utopisme malfaisant » qui permet de « neutraliser la conscience nationale par le virus d'une impuissance culpabilisante qui dissuade la majorité de vouloir poser sa culture comme norme de l'existence commune » (Bock-Côté, 2008). Mathieu Bock-Côté reprend les mêmes critiques développées par Joëlle Quérin et les intellectuels gravitant autour de l'Institut de recherche sur le Québec : le cours ECR fait la promotion des accommodements raisonnables et constitue un endoctrinement à l'idéologie multiculturaliste (2012), il est une « entreprise de rééducation identitaire autoritaire » et une éducation au rejet du nationalisme et de l'identité québécoise (2018b). En conséquence, Mathieu Bock-Côté appelle régulièrement à l'abolition du cours (2016; 2019), et on peut imaginer sa joie en apprenant la décision du ministre Jean-François Roberge, annoncée au début de l'année 2020, de revoir en profondeur le cours ECR. Sur un plan plus anecdotique, j'ai eu l'occasion d'avoir un bref échange avec Mathieu Bock-Côté lors du Salon du livre de Montréal en 2019, où je me suis présentée à lui en lui expliquant que je connaissais très bien le cours ECR, sans avoir moi-même contribué à son élaboration, que je formais, à l'Université de Montréal, les futurs enseignants qui le donneraient, et que mes activités professionnelles m'amenaient à être présente dans les écoles et, par conséquent, à voir la réalité de cet enseignement d'un peu plus près, sur le terrain. Or, j'ai vu en face de moi non pas un intellectuel curieux de connaître mon expérience, mais un individu pétri de ses certitudes et enfermé dans sa pensée, qui savait mieux que moi ce qu'il en était, et qui n'était nullement intéressé par ce que je pourrais lui dire à ce propos, peut-être parce qu'il pressentait que je ne le conforterais pas dans ses certitudes. Je ne peux que regretter l'évitement du dialogue, voire du débat contradictoire, pratiqué ici, qui aurait pu avoir lieu de manière respectueuse et dans un contexte quasi privé, sans faire de grands jeux de manche.

Quand une personne se présente comme un défenseur de l'humanisme et affirme : « Il faudrait remettre l'école au service d'une conception

large couverture médiatique. Il écrit également des articles pour *Le Figaro* et *Valeurs actuelles*. Ces contributions le classent à droite, voire très à droite, de l'échiquier politique français.

véritablement humaniste de la culture, que ce soit en littérature, en histoire ou en géographie ou dans les autres domaines du savoir » (Bock-Côté, 2018a), n'est-il pas curieux qu'en même temps elle considère que ce soit le cours ECR qu'il faut abattre ? En effet, si l'on examine attentivement ce que dit explicitement le programme, on ne peut que constater qu'il propose de nombreuses connaissances et favorise de multiples liens, tant avec la littérature (pour les thèmes éthiques que sont la justice, la tolérance, l'ambivalence de l'être humain, ou, en culture religieuse, les expériences religieuses), qu'avec l'histoire de l'art (patrimoine religieux, représentations du divin, références religieuses dans les arts et la culture). J'ai moi-même développé un répertoire d'œuvres littéraires qui permettent aux étudiants de favoriser la compréhension d'univers religieux. De la même façon, la réflexion éthique peut s'appuyer sur des nouvelles (Melville, Kafka), des romans (Hugo, Dostoïevski) ainsi que des pièces de théâtre (Camus, Sophocle), pour mieux saisir les complexités des situations de la vie humaine (Leichter-Flack, 2012), en lien avec les thèmes du programme.

Un autre chroniqueur, très hostile au programme ECR, qui, quant à lui, n'a jamais caché son anticléricalisme et même son athéisme, s'exprime lui aussi régulièrement dans les pages du *Journal de Montréal*. Il s'agit de Richard Martineau, qui dispose d'ailleurs de nombreuses et puissantes tribunes médiatiques (QUB radio, le réseau LCN, TVA nouvelles, l'émission Les francs-tireurs à Télé-Québec) grâce auxquelles il exerce une grande influence. Richard Martineau estime lui aussi que les cours du programme ECR sont des « séances de lavage de cerveau qui se déroulent quotidiennement », en faisant la promotion du multiculturalisme (2015), et qu'ils sont une « arme d'endoctrinement massif » (2020b). Il considère que la connaissance des religions n'est pas importante et qu'il faudrait supprimer le cours ECR : « Vous voulez un cours de religion ? Le voici : "Respectez toutes les croyances, mais gardez un esprit critique, dites-vous que les religions sont des fables et n'acceptez jamais qu'une religion, quelle qu'elle soit, traite les femmes et les homosexuels comme des citoyens de seconde zone ou veuille s'imposer au-dessus des lois..." Voilà. Ça dure 15 secondes. Passez à la géographie, ensuite » (2019). Je reviendrai plus loin sur ces jugements condescendants portés sur les religions, voire sur les croyants eux-mêmes. De son côté, la compagne de Richard Martineau, Sophie Durocher, qui dispose elle aussi de nombreuses tribunes médiatiques,

considère que les croyances et les règles religieuses sont ridicules (2016)⁸.

L'influence de ces chroniqueurs, qui font état de leurs points de vue personnels sur toutes sortes de sujets, et ne s'embarrassent guère de nuances et de subtilités, ni même de connaissances, est hélas! bien réelle auprès des décideurs politiques. À preuve, en février 2020, à la suite d'une chronique de Richard Martineau (2020b) critiquant l'invitation du philosophe Daniel Weinstock à un forum de réflexion sur l'avenir du programme ECR, au motif qu'il aurait proposé que des médecins québécois effectuent des « excisions symboliques » sur des jeunes filles, le ministre Roberge, interpellé directement à la fin de l'article, a décidé aussitôt de déprogrammer l'invitation lancée au philosophe. Or, non seulement Daniel Weinstock n'avait jamais tenu de tels propos, la citation ayant été sortie de son contexte, mais plus encore, il s'opposait à cette idée d'une excision symbolique. Si Richard Martineau s'est par la suite péniblement excusé du bout des lèvres, le ministre Roberge a dû, quant à lui, présenter des excuses officielles. De façon plus large, on peut constater que le microcosme médiatique québécois accorde, depuis quelques années, une place grandissante à l'opinion, au détriment de la réflexion et de l'analyse critique fondée sur la raison. C'est le constat désolant que fait Marie-France Bazzo (2020, p. 78), chroniqueuse, animatrice et productrice d'expérience: « Nous vivons donc aujourd'hui l'apothéose de l'opinion. » Elle souligne également l'inflation de l'opinion, du fait que celle-ci coûte bien moins cher à produire que l'information: « On demande leur opinion aux chroniqueurs, mais aussi aux experts et aux personnalités invitées » (*Ibid.*, p. 75).

Des craintes disproportionnées au sujet d'une dilution de l'identité québécoise

Pour résumer, on peut dire que les penseurs nationalistes qui gravitent autour de l'Institut de recherche sur le Québec ainsi que plusieurs chroniqueurs influents partagent l'ensemble des accusations formulées

8. Dans cet article, Sophie Durocher critiquait vivement le fait que j'avais parlé, dans l'émission *Médium Large* du 24 octobre 2016 de Radio-Canada, consacrée au cours Éthique et culture religieuse, d'enfants juifs et bouddhistes, jugeant quant à elle qu'un enfant ne saurait être identifié à une religion ou même à une conviction athée. [http://ici.radio-canada.ca/emissions/medium_large/2015-2016/chronique.asp?idChronique=419927].

à l'encontre du programme ECR: endoctrinement au multiculturalisme, ainsi qu'aux accommodements raisonnables, lavage de cerveau, délégitimation du nationalisme et dépréciation de l'identité québécoise. Ayant trouvé dans l'étude de Joëlle Quérin une synthèse de leurs inquiétudes, ils se citent les uns les autres dans une logique de confirmation de leurs propres représentations, laquelle relève d'une stratégie du conformisme (Bronner, 2003, p. 202), comme nous le verrons en conclusion de cette première partie.

Ajoutons également que ces discours s'inscrivent aussi dans une critique plus large de la réforme pédagogique entreprise au cours des années 2000. Ainsi, l'historien Charles-Philippe Courtois (2008, p. 263) avait, lui aussi, dénoncé à propos du programme ECR une ambition de «rééducation idéologique, à la rectitude politique, qui vise à normaliser les esprits des citoyens québécois de demain selon les critères du multiculturalisme canadien» en survalorisant le contenu des deux chartes.

Toutes ces inquiétudes traduisent la crainte d'une dilution de l'identité francophone québécoise, reléguée au statut d'une minorité parmi d'autres, noyée de surcroît dans un océan anglophone. Si l'on peut comprendre la volonté politique de préserver les riches spécificités de la société québécoise en lien avec son histoire et sa culture, il n'en reste pas moins que le programme ECR semble constituer un bouc émissaire commode qui cristallise parfois des angoisses qui le dépassent largement. Le christianisme a marqué l'histoire et le patrimoine du Québec, il faut le reconnaître et l'assumer. D'ailleurs, le catholicisme en particulier a exercé un rôle important dans le contexte de l'affirmation de l'identité historique canadienne-française et de la nation québécoise. Or, le programme ECR accorde justement, au nom de cet héritage historique et culturel, une place privilégiée au catholicisme de même qu'au protestantisme et, à travers plusieurs thèmes, il insiste sur le patrimoine religieux québécois, de fait majoritairement chrétien. On peut se demander d'ailleurs si le modèle réellement multiculturaliste d'un enseignement sur les religions ne serait pas plutôt celui d'une approche multiconfessionnelle, dans laquelle les élèves seraient répartis selon leurs convictions dans des groupes séparés où ils n'entendraient parler que de leur propre famille religieuse ou philosophique.

Par ailleurs, nombre de sociétés démocratiques sont aujourd'hui confrontées au même défi, celui de la pluralisation, voire de l'éclatement, des appartenances et des conceptions de la vie bonne. Comment,

alors, dans un tel contexte, est-il possible de se donner le sens d'une destinée commune qui transcende les allégeances individuelles et communautaires? Bien loin de ce qui serait une apologie du multiculturalisme, qui ferait la promotion des différences pour elles-mêmes, sans se soucier d'un espace commun, la deuxième finalité du programme ECR, *la poursuite du bien commun*, traduisait le projet de construire un espace social et culturel collectif, au-delà des différences individuelles et des intérêts particuliers, autour d'une culture publique et de valeurs partagées par l'ensemble des personnes, dans une perspective d'éducation à la citoyenneté. Il est regrettable que les détracteurs nationalistes du programme aient passé sous silence cette dimension.

Selon moi, le programme ECR a toujours visé la recherche de la conciliation entre ce que j'ai appelé le soi, l'autre et le nous (Estivalèzes et Lefebvre, 2012, p. 6). En effet, si cet équilibre entre connaissance de soi, découverte des autres dans une exigeante perspective de réciprocité, ainsi que réflexion commune sur ce qui nous rassemble est difficile à atteindre, il constitue tout de même l'une des missions essentielles de l'école, qui est d'élargir les horizons des jeunes.

Or, les critiques nationalistes du programme ECR ont été reprises sur le terrain politique. En avril 2018, La Meute, le groupe identitaire de droite, a présenté un manifeste dans lequel il demandait l'abolition du cours ECR: « On est contre le cours d'éthique et culture religieuse qui est une porte d'entrée fédérale multiculturaliste. » Cependant, c'est principalement Jean-François Lisée, alors chef du Parti Québécois, qui dénonce le multiculturalisme du programme ECR et se montre très sensible également aux arguments des opposants laïques. En effet, dans sa plateforme électorale de 2016, il propose, en vue des élections provinciales de 2018, de supprimer le cours ECR et de le remplacer par un cours d'« éthique et citoyenneté québécoise ». Jacques Beauchemin le soutient, en saluant une décision « courageuse et raisonnable » (2016).

Pour ma part, je souscris à l'idée que défend Jacques Beauchemin à savoir que la langue française, de même que la mémoire et les sensibilités qui lui sont liées, constitue le cœur historique de l'identité québécoise, et que cette société est aussi porteuse d'une histoire, d'une culture, d'une tradition éthique et de valeurs singulières, qu'il importe de reconnaître en tant que telles. Il n'empêche qu'il me semble évident qu'en exposant les élèves à la diversité des convictions, religieuses et

philosophiques, présente dans notre société actuelle, le programme ECR n'ignore pas la culture québécoise, mais que, au contraire, il permet de la mettre en contexte, et d'élargir les connaissances des jeunes, et ce, autant sur le plan intellectuel que sur les plans historique et culturel.

Dans la critique nationaliste, il existe une incompréhension du programme ECR, voire une méprise, délibérée, me semble-t-il, chez certains. Dès les débuts dudit programme, cette incompréhension a mené à sa condamnation, même si les arguments utilisés étaient parfois erronés. L'un des résultats de cette critique nationaliste est qu'on en est venu à considérer ce programme comme responsable de problèmes politiques qui, pourtant, le dépassent largement, tels que les questions du multiculturalisme, de l'identité politique ainsi que culturelle du Québec, mais aussi celles de la gestion des minorités religieuses et des accommodements raisonnables. S'il faut faire preuve de vigilance à l'égard de l'hypertrophie de la différence qui marque bon nombre de débats contemporains, il est nécessaire de ne pas s'enfermer dans des jeux de polarisations qui opposent les acteurs sociaux.

De plus, dans les jugements négatifs que portent certains chroniqueurs sur le programme ECR, on observe aisément qu'une détestation des religions s'exprime également. Cette hostilité se manifeste aussi dans de nombreuses critiques du camp laïque.

5 L'opposition au programme ECR au nom d'arguments de nature laïque et féministe

Le camp laïque des détracteurs du programme ECR regroupe une diversité d'acteurs et de sensibilités, leur point commun étant l'attachement à une laïcité de type républicain, et la mise en avant de la liberté de conscience, entendue essentiellement comme liberté de ne pas croire. Dans cette perspective, le paradigme d'une certaine représentation de la laïcité française constitue parfois l'horizon idéal vers lequel le Québec doit tendre. Si certains intellectuels défendent ce modèle, ils continuent quand même de respecter les réalités humaines que constituent les religions, alors que d'autres acteurs, militants à titre personnel ou associatif, se situent dans un discours beaucoup plus anticlérical, voire antireligieux, qui tend à dénoncer les religions comme des systèmes archaïques, irrationnels, oppressifs et sexistes. Nous examinerons ici les différents arguments avancés pour nourrir les critiques du programme ECR et, pour y répondre, j'apporterai des éléments plus larges de réflexion et de contextualisation historique et philosophique.

Laïcité républicaine et laïcité antireligieuse

Le modèle de laïcité, que privilégient certains critiques du programme ECR, est défini comme d'inspiration républicaine « parce qu'elle va de pair avec les valeurs républicaines de liberté et d'égalité issues du siècle des Lumières [...] mais surtout parce qu'elle est considérée comme l'un des piliers de l'État démocratique – la République – au même titre que la liberté et l'égalité. Dans cette orientation, la laïcité constitue un caractère essentiel de l'État républicain » (Baril et Lamonde, 2013, p. 2).

L'une des figures de référence de ce courant, tant en France qu'au Québec, est le philosophe français Henri Pena-Ruiz (1999, p. 120), qui a consacré une grande partie de ses travaux à la laïcité, il considère que celle-ci se caractérise par une étroite solidarité entre « la plus totale liberté de conscience pour chacun, et l'égalité des droits pour tous », quelles que soient les options religieuses ou philosophiques des individus : croyants, agnostiques, athées. Cette laïcité est le fruit de la conquête d'esprits libres contre les tutelles cléricales et conduit à l'émancipation des individus. Elle se traduit par une stricte séparation entre l'État, préservé de toute emprise religieuse, et les Églises. Si elle s'appuie sur les valeurs de liberté et d'égalité, elle inclut également le principe de fraternité de la devise républicaine française. Ainsi, la laïcité est aussi un « principe de concorde (Pena-Ruiz, 1998, p. 67) qui doit permettre aux êtres humains de dépasser non seulement leurs différences, mais aussi leurs éventuels conflits d'opinion, en vue de rechercher le bien commun à tous et non le seul bien particulier de certains, en mettant en avant ce qui les unit. Dans un vocabulaire paradoxalement non dénué de référence religieuse, la laïcité devient la « transcendance des transcendances » (Pena-Ruiz, 2001, p. 28). On ne manquera pas de faire le lien avec la conception française de la citoyenneté qui transcende les particularités ethniques, régionales, culturelles, linguistiques, religieuses de chacun, pour ne reconnaître que des citoyens (Schnapper, 1994).

Cette représentation de la laïcité comme valeur et comme idéal philosophique à portée universelle considère la Révolution française et, plus particulièrement, la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789, comme le moment fondateur, et estime que la laïcité est un principe fondamental de la République. Si Henri Pena-Ruiz prend soin de dénoncer l'amalgame fait entre laïcité et hostilité à la religion, il considère cependant qu'il faut demeurer vigilant face au retour des cléricatismes.

Dans cette vision de la laïcité, l'école en constitue le creuset. En effet, la mission de l'école laïque, institution fondamentale de la République, est de mener à l'autonomie de jugement, par le savoir et la connaissance : elle vise « l'éducation à la liberté, notamment par la connaissance raisonnée et la culture universelle, conditions de l'autonomie du jugement » (Pena-Ruiz, 2003, p. 73). Il faut donc permettre aux élèves d'échapper au déterminisme des origines familiales, religieuses, idéologiques,

culturelles, économiques ou sociales des milieux dont ils sont issus. Si le fait religieux peut être abordé prudemment dans le cadre des programmes, par exemple d'histoire, l'expression des appartenances religieuses des enseignants et des élèves n'a pas sa place à l'école. Dans une perspective qui emprunte au philosophe et mathématicien français du XVIII^e siècle Nicolas de Condorcet (1791), l'éducation est la source de toutes les libertés. Son but est de soumettre les opinions à un examen éclairé, les convictions religieuses étant des opinions comme les autres. Par conséquent, elles doivent être soumises aux règles de la discussion et à l'arbitrage des consciences.

Si l'on revient au Québec, l'historien Yvan Lamonde (2010, p. 192) retrace l'histoire du combat pour la laïcité dont il fait remonter les origines au XIX^e siècle dans un ouvrage, où il pose également, non sans résonance avec les propos d'Henri Pena-Ruiz, la question de l'humanisme qu'il faut privilégier : « Cet enjeu, c'est la reconduction d'un humanisme, d'un souci de connaître ce que les hommes, frères et semblables, ont eu, ont et auront en commun. Il s'agit de savoir quel humanisme on veut, un humanisme que laïque ou un humanisme d'un autre type. » S'il reconnaît qu'il est impossible de « rayer la symbolique religieuse passée (celle des Livres, des rituels, des représentations) » (*Ibid.*, p. 199) et de penser que celle-ci va disparaître, il importe néanmoins de penser un humanisme laïque qui trouve son fondement en dehors du religieux.

Acteur de premier plan et observateur attentif des changements sociétaux, le sociologue Guy Rocher estime que la laïcité a pris la forme de la déconfectionnalisation de toutes les institutions publiques dans laquelle s'est engagé le Québec depuis la Révolution tranquille. Celles-ci englobent les diverses instances gouvernementales, les tribunaux, les registres de l'état civil, les établissements de santé, le système d'enseignement depuis la maternelle jusqu'à l'université (création du réseau de l'Université du Québec) en passant par l'inauguration des cégeps issus des collèges classiques, sans oublier la création, en 1964, du ministère de l'Éducation. Pour des raisons à la fois historiques, sociologiques et politiques, Guy Rocher (2013) considère qu'il faut inscrire la laïcité dans la Charte québécoise des droits et libertés comme une des valeurs fondamentales du Québec, et soutenir le projet de l'enraciner dans les institutions publiques québécoises.

La laïcité républicaine accorde une importance toute particulière à la liberté de conscience. Elle donne la priorité à l'appartenance citoyenne par rapport à l'appartenance religieuse, cette dernière étant parfois considérée avec une certaine suspicion du fait de l'emprise qu'elle peut exercer sur les consciences. Le fait de vouloir émanciper les esprits par la raison peut alors conduire certains à considérer les religions comme des superstitions anciennes et inutiles dont l'homme contemporain n'a plus besoin, à les reléguer à un passé arriéré. C'est le pas qui mène à la laïcité antireligieuse, dont les partisans s'expriment abondamment au Québec, et qui ont cristallisé leur détestation du religieux dans leurs critiques du programme ECR.

La sociologue Micheline Milot (2008, p. 52) observe que l'on perçoit cette laïcité anticléricale ou antireligieuse « chez une certaine génération au Québec ayant connu l'encadrement social du catholicisme ou encore chez des immigrants ayant fui des régimes théocratiques ou totalitaires : [...] Pour certaines de ces personnes, la religion est synonyme d'obscurantisme et d'irrationnel. Toute manifestation religieuse représenterait, dans le monde moderne, un recul ou une aliénation, voire une offense à la sécularisation de la société. » Toutefois, ce modèle ne va pas sans comporter de graves risques d'intolérance.

Effectivement, la très forte influence qu'a exercée l'Église catholique sur la société québécoise, pendant une bonne partie de son histoire, a suscité un ressentiment profond envers ce qui est perçu comme l'oppression de la religion catholique dans plusieurs sphères de la vie sociale, jusqu'au milieu du xx^e siècle. Le manifeste du *Refus global* en 1948 critique cette société figée dans la foi catholique et les valeurs traditionnelles. À la même époque, Maurice Blain, « penseur par excellence de la laïcité » (Lamonde, 2010, p. 38 et suivantes) et l'un des membres fondateurs du Mouvement laïque de langue française, pourfend l'oppression cléricale.

Ce « sentiment d'une oppression historique du catholicisme au Québec continue de maintenir une partie importante de la population, y compris plusieurs intellectuels en principe détachés des aléas de leur formation personnelle, dans une attitude de ressentiment et de rejet » (Leroux, 2016, p. 101).

Plus récemment, c'est-à-dire depuis le milieu des années 2000, une inquiétude très forte s'observe également à l'égard de l'islam. Elle est nourrie par un discours critique à propos des inégalités entre les hommes

et les femmes et par une perception de cette religion vue comme, par nature, non démocratique, sexiste et inégalitaire. On retrouvera ces critiques dans une dénonciation féministe de la culture religieuse faite à partir de l'analyse de manuels et de cahiers d'apprentissages scolaires.

Cette laïcité anticléricale s'exprime non seulement sur un plan individuel, chez des personnes qui mènent un combat personnel contre la religion, mais aussi sur un plan collectif, par l'appartenance de ces mêmes personnes à des organismes militants antireligieux, tels que le Mouvement laïque québécois et l'Association humaniste du Québec. Ces organismes défendent une conception stricte de la laïcité, en vertu de laquelle tout ce qui concerne les religions en matière de croyances comme de pratiques, doit être relégué à la sphère de la vie privée. Ces deux associations militent contre la prise en considération des religions dans l'éducation.

Les critiques athées

Le Mouvement laïque québécois (MLQ) est l'héritier du Mouvement pour la langue française, sur le plan idéologique et politique, il a mené, au cours des années 1960, une longue bataille en faveur de la laïcité. Il milite pour la laïcisation complète de l'État et des institutions publiques du Québec et veut contribuer à l'instauration au Québec d'une république démocratique laïque. Marie-Michelle Poisson en a été la présidente de 2009 à 2012 et Daniel Baril en a été le cofondateur et le président pendant plus d'une vingtaine d'années.

La critique par des milieux associatifs antireligieux

En 1999, dans le contexte des débats sur la place de la religion à l'école, le MLQ s'oppose à la proposition d'instaurer un cours de culture religieuse. Le motif allégué était qu'il risquerait de devenir le terrain de bataille de « divers groupes religieux qui voudront investir ou réinvestir l'école afin d'y faire passer leur message ou prendre le contrôle de cet enseignement¹ ».

Le MLQ témoigne aussi de réserves vis-à-vis du projet de création d'un service d'animation à la vie religieuse et spirituelle et à l'engagement communautaire. Pourtant, quelques mois plus tôt, il s'était

1. MOUVEMENT LAÏQUE QUÉBÉCOIS, *La laïcité ou l'esprit des Lumières contre les ténégnoirs*, Mémoire présenté à la Commission parlementaire sur l'éducation, 1999, p. 14.

prononcé en faveur d'un cours sur le phénomène religieux, tout en précisant que ce n'était pas une priorité dans le système scolaire actuel (Rapport Proulx, 1999, p. 140)².

En avril 2008, quelques mois avant la mise sur pied du cours ECR, le MLQ fait circuler une *Pétition pour une véritable école laïque*. Le but visé était de demander : 1) le retrait du volet Culture religieuse ; 2) la suppression de l'article 36 de la Loi sur l'instruction publique qui stipule que l'école doit favoriser le cheminement spirituel de l'élève en vue de permettre son épanouissement ; 3) l'abolition du service d'animation à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire ; et 4) la dissolution du Comité sur les affaires religieuses et du Secrétariat aux affaires religieuses. Le MLQ affirme rejeter le modèle de *laïcité ouverte*³ et les différents éléments qui la caractérisent. De fait, depuis 2008, le MLQ s'est opposé, avec ténacité, au programme ECR à l'occasion de publications, de conférences et de nombreuses prises de position médiatiques, dont nous allons maintenant examiner les principaux arguments.

Le deuxième organisme militant est l'Association humaniste du Québec, la voix des humanistes athées et agnostiques. Sur son site Internet, l'association précise que : « Le premier principe de la pensée humaniste est le rejet de croyances basées sur des dogmes, sur des révélations divines, sur la mystique ou ayant recours au surnaturel, sans évidences vérifiables⁴. » Daniel Baril en est l'administrateur et le porte-parole.

Marie-Michelle Poisson, enseignante de philosophie au collège Ahuntsic et présidente du MLQ de 2009 à 2012, a contesté le programme ECR dès 2008 dans plusieurs prises de position et publications. Je résumerai ses principaux arguments, tout en leur apportant quelques éléments de réponse. L'une de ses critiques porte sur le fait qu'à ses yeux, le programme ECR n'est ni plus ni moins que de la propagande

2. Cette position était également partagée par la Coalition pour la déconfessionnalisation du système scolaire et la Ligue des droits et libertés.

3. Communiqué de presse du MLQ, « Le MLQ demande à la ministre Courchesne de retirer le volet "culture religieuse" », 24 avril 2008 (madame Courchesne est alors ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport).

4. En réaction à un texte de Daniel Baril sur l'Humanisme, Jean-Pierre Proulx (2015) témoignait avoir lu sur le site de l'Association humaniste du Québec que « la religion est une gangrène du genre humain qui mérite d'être reléguée au passé au même titre que la chasse aux sorcières ou les saignées comme traitement médical ».

religieuse, ses contenus essentiellement catholiques étant camouflés « derrière une myriade de contenus multiconfessionnels. Ainsi le prétexte de “la reconnaissance de l’autre” n’aura-t-il été qu’une caution permettant de consolider la présence du catholicisme traditionnel dans le système scolaire québécois » Poisson (2011, p. 114). Dans une logique de complot, elle juge que deux lobbys étaient discrètement à la manœuvre pour imposer ce qu’elle considère comme un prosélytisme catholique ; d’une part, les facultés de théologie et de sciences religieuses, dans le but de maintenir leurs activités et, d’autre part, le Comité sur les affaires religieuses, appuyé par le Secrétariat aux affaires religieuses.

Comme réponse à ces accusations, il importe de préciser que la responsabilité de la formation à l’enseignement du programme d’éthique et de culture religieuse incombe, en général, aux facultés d’éducation, qu’aucune formation théologique n’est donnée aux futurs enseignants puisque ce n’est pas ce qu’ils enseigneront, et que, plus largement ces dernières années, la place dévolue à la théologie dans les études religieuses a sensiblement diminué, menant à des reconfigurations profondes dans le champ universitaire québécois⁵. Ainsi, à l’Université de Sherbrooke, le Centre d’études du religieux contemporain a été créé en 2015 pour remplacer la Faculté de théologie et d’études religieuses, tandis qu’à l’Université McGill, la *Faculty of Religious Studies* a été transformée, en 2016, en *School of Religious Studies*, intégrée au sein de la Faculté des arts. Enfin, à l’Université de Montréal, la Faculté de théologie et de sciences des religions est devenue l’Institut d’études religieuses, en 2017, et elle a été incorporée dans la Faculté des arts et des sciences. Si l’objectif de la création du programme ECR était de développer les activités des facultés de théologie et de science des religions, il est loin d’avoir été atteint. De plus, plusieurs théologiens se sont vivement opposés au cours ECR, jugeant en particulier qu’il était dépourvu de contenu dogmatique et ne rendait pas justice à la morale chrétienne, je renvoie aux critiques de Guy Durand, longuement développées plus haut et plus largement au chapitre 3 sur l’opposition au programme ECR au nom d’arguments de nature religieuse.

5. Pour plus de détails sur ces changements, voir la première partie du livre de KOUSSENS, LANIEL ET PERREAU (dir.), *Des institutions de savoir*, 2020, p. 27-70.

Deuxièmes coupables aux yeux de Marie-Michelle Poisson (2016, p. 28), le Comité sur les affaires religieuses ainsi que le Secrétariat aux affaires religieuses qui ont témoigné d'un appétit « sans bornes » et causé « de grands dommages » en ayant conclu une sorte de pacte occulte avec l'Assemblée des évêques catholiques du Québec. Selon eux, l'épiscopat québécois aurait accepté la fin des enseignements de religion et de morale, à condition que l'on maintienne un enseignement culturel des religions, et ce, dans l'espoir d'y favoriser à nouveau, à plus ou moins long terme, une approche confessionnelle du religieux. « Bien que cette lecture de la situation ait été contredite par les principaux acteurs eux-mêmes, et notamment par les concepteurs du programme, elle est souvent reprise dans le débat public, nourrissant un procès d'intention à l'endroit de l'Église catholique et de tous les responsables de la conception du programme, soupçonnés de connivence souterraine avec le pouvoir ecclésiastique » (Leroux, 2016, p. 92). Pourtant, Georges Leroux (*Ibid.*, p. 92-93), qui a participé à l'élaboration du programme, donne un tout autre témoignage :

Présents en effet lors de la première année des travaux préparatoires à l'élaboration du programme, où ils avaient délégué Monseigneur Pierre Gaudette, secrétaire de leur assemblée générale, les évêques du Québec se sont retirés rapidement de nos discussions [...]. Ils ne claquaient pas la porte [mais] prenaient acte de la fin du mandat confessionnel du système d'éducation du Québec et reconnaissaient que nos chemins se séparaient. Ce fut un moment historique, une histoire centenaire qui s'achevait sous nos yeux.

D'ailleurs, si les évêques ont pris acte des changements qu'apportait le programme ECR, ils ont appelé à une attitude prudente et vigilante et ont souligné quelques limites de celui-ci : risque de relativisme, manque de cohérence interne dans la présentation des religions et absence de la prise en considération de la dimension spirituelle de la personne⁶.

De plus, il est erroné de dire que le programme a été élaboré en vase clos et maintenu quasiment secret. Au contraire, de nombreuses consultations ont eu lieu et le MLQ lui-même a pu se faire entendre, au même titre que d'autres organismes, sur le projet du futur programme, et ce, dès 2006.

6. Voir la Déclaration de l'Assemblée des évêques catholiques du Québec sur le Programme d'éthique et de culture religieuse, 17 mars 2008, [https://eveques catholiques.quebec/sn_uploads/2008_ECRDeclaration17mars08.pdf].

Par ailleurs, Marie-Michelle Poisson (2011, p. 110) considère que le cours ECR constitue une propagande en faveur du « pluralisme normatif », c'est-à-dire du relativisme culturel, sans « jamais attirer l'attention sur l'obligation faite à tout citoyen de se conformer aux chartes des droits et aux lois civiles [aux fondements rationnels et universels] en vigueur dans une société démocratique », ce qui aurait pour effet d'empêcher la population québécoise de s'unir autour d'une norme commune. Il est intéressant de constater que cette critique prend ici l'exact contrepied de celle, nationaliste, de Joëlle Quéryn qui jugeait au contraire que le programme était fondé sur le « chartisme ». Or, les principes et valeurs des chartes des droits et libertés de la personne sont mentionnés à plusieurs reprises dans le programme. Même, ils constituent les principaux repères que les élèves doivent mobiliser dans leur réflexion. À titre d'exemple, ils sont examinés, au primaire, à l'occasion de l'étude des questions sur la vie en société et, au secondaire, non seulement au moment d'étudier le thème de la liberté, mais aussi lorsque vient le temps de réfléchir sur la question de la tolérance ou de l'ambivalence de l'être humain.

Les attaques de Marie-Michelle Poisson (2016, p. 31) contre le programme ECR sont parfois débridées. En effet, elle prétend que ce programme est un outrage à l'intelligence, qu'il comporte de nombreuses incohérences insolubles, qu'il constitue une perte de temps et un gaspillage de ressources pédagogiques, qu'il s'inscrit dans un discours « anti-Lumières ». Selon elle toujours, il nourrirait même de graves préjugés ethnoculturels qui « constituent un obstacle rédhibitoire à l'intégration des immigrants ». Ces accusations sont parfois mensongères. Il est faux d'affirmer que, dans les manuels, « les témoignages de foi et de pratiques religieuses de la part des élèves sont systématiquement sollicités » (*Ibid.*, p. 30), tout comme il est erroné de soutenir que le programme traite peu d'éthique, alors même que la moitié des thèmes lui sont consacrés, de même qu'une large portion du temps imparti à l'enseignement d'ECR. En conséquence, les « heures consacrées à ce cours seraient mieux employées à donner des cours de nutrition, de cuisine, d'économie, de travaux pratiques, de sexualité ou d'orientation et choix de carrière » (*Ibid.*, p. 34). On serait tenté d'ajouter le tricot et la couture, le jardinage et le bricolage. Bref, tout plutôt que de la culture religieuse.

Daniel Baril constitue l'un des plus anciens et farouches détracteurs du programme ECR. Journaliste, athée militant, opposant de la première heure à l'enseignement religieux et à la confessionnalité du système scolaire, il a été pendant vingt ans, comme nous l'avons mentionné précédemment, président du Mouvement laïque québécois et membre du Conseil d'administration de l'Association humaniste du Québec. En 2015, il a réalisé une analyse du programme ECR pour cette dernière avec la collaboration du Mouvement laïque québécois, il est aussi à l'origine d'un ouvrage collectif très critique du programme ECR publié en 2016, dans lequel il a lui-même rédigé deux chapitres. Le ton de certains chapitres de cet ouvrage est parfois non seulement très belliqueux à l'égard du programme ECR et, plus largement, vis-à-vis des religions, mais aussi il est malhonnête. Par exemple, parmi les nombreux reproches formulés, on note la critique d'un père de famille qui accuse le cours ECR de décourager les jeunes « dans l'art de délibérer, de débattre et d'argumenter, aliénant leur capacité à distinguer fait et sophisme » (Dulude, 2016, p. 182), alors même que la réflexion éthique du programme exige des argumentations solides et, surtout, alors même que le volet sur la pratique du dialogue permet précisément de comprendre et de repérer ce que sont des entraves au dialogue. Il importe d'observer, et non sans ironie, que plusieurs chapitres de l'ouvrage de Daniel Baril comprennent eux-mêmes bon nombre de sophismes : attaques personnelles, généralisations abusives, appels au clan, appels aux préjugés et aux stéréotypes, arguments d'autorité, complot, pente fatale, etc.

Daniel Baril défend une vision très matérialiste de l'humain, dans laquelle rien n'existe en dehors des réseaux et des tissus neuronaux. Dans cette perspective, toute question sur l'âme est inutile ainsi que dépourvue de tout fondement, et l'humain serait limité à sa seule corporéité. Il considère que l'approche culturelle n'est que le masque de l'approche confessionnelle du religieux et qu'elle constitue une « fraude intellectuelle ». Il ajoute que le recours au procédé littéraire consistant à placer, devant les croyances, des termes tels que « pour les chrétiens / pour les juifs / pour les musulmans », et « selon la Bible / selon le Coran / selon une croyance amérindienne » est faussement neutre et qu'il constitue « une astuce littéraire qui ne leurre personne » (Baril, 2016, p. 111). Au contraire, pourtant, ces formulations permettent d'établir une distance avec des énoncés de foi que partagent les croyants. D'après

Daniel Baril, dire, par exemple, que, selon le Nouveau Testament, des personnes ont témoigné avoir vu Jésus après sa mort, est faire preuve de prosélytisme. Que faudrait-il dire alors? Faudrait-il affirmer, par exemple, que des menteurs se sont exprimés à propos d'un imposteur, à l'origine des superstitions chrétiennes? Dans cette perspective, tout ce qui peut être dit sur les religions risque de devenir endoctrinement. Or, ce point de vue témoigne d'une profonde confusion entre le registre du savoir sur un fait humain social comme objet de connaissance : les religions, et le registre de l'adhésion ou de la confession de foi, confusion qui en vient à dénaturer le concept même de culture religieuse, réduisant celle-ci à une forme de propagande. Dans cette perspective, le seul discours souhaitable sur les religions serait celui qui en dénoncerait les aspects néfastes et conflictuels et qui en ferait le procès.

D'ailleurs, l'hostilité de Daniel Baril vis-à-vis des religions est manifeste : les récits fondateurs sont qualifiés, non sans mépris, de « mythes créationnistes » (2016, p. 101). Selon lui, Dieu devrait être considéré comme une « illusion anthropomorphique » (*Ibid.*, p. 107). Qui plus est, seuls des enfants « issus de familles non religieuses auront de meilleures chances de s'en tirer, mais seulement dans la mesure où les parents sauront rétablir la nature des faits, c'est-à-dire déconstruire la pensée magicoreligieuse dans laquelle le cours ECR les a formatés » (*Ibid.*, p. 116).

À travers les propos de Baril, on retrouve également l'accusation, fautive, qui consiste à affirmer que le programme ECR demande aux enfants de témoigner de leurs pratiques religieuses, telles que la première communion, la messe, la confirmation, la prière du vendredi, le shabbat, etc., le but visé étant de discréditer le cours en question. C'est tout à fait inexact puisque nulle part dans le programme cette demande n'est formulée. J'ai personnellement le souvenir d'une discussion animée sur la question du témoignage des enfants, lors d'un Forum de formation sur le programme ECR qu'avait organisé, en 2008, le ministère de l'Éducation. L'un des représentants du ministère en question nous avait affirmé que les enfants ne devraient pas pouvoir dire en classe quelle est leur confession religieuse. L'affirmation avait suscité un vif débat et mené à la conclusion que, si des enfants souhaitaient témoigner de leurs traditions, cela était possible, mais sans jamais forcer leur parole et à condition que l'enseignant mette leurs propos en perspective.

La critique par des militants athées

Des militants athées ont exprimé à leur tour cette détestation des religions. C'est le cas de François Doyon, enseignant de philosophie au Cégep de Saint-Jérôme et collaborateur à la revue *Québec sceptique*. Comme Daniel Baril, il partage une vision très scientiste du savoir sur le monde, opposant de façon simpliste la science à la religion. « Le succès explicatif de la théorie de la sélection naturelle est la preuve qu'il est inutile de croire en Dieu » (Doyon, 2016, p. 75). L'existence d'entités spirituelles étant empiriquement non vérifiable, il est donc vain d'y croire. De plus, la vie ne correspond en rien aux conceptions qu'en donnent les religions, affirme avec autorité François Doyon.

Dans des propos constellés de nombreuses critiques contre un éminent professeur de philosophie qui a été son directeur de recherche, et qui tendent à s'inscrire dans un règlement de comptes, François Doyon fait le procès des religions : les dieux ne sont que des fictions, la croyance que la vie est d'origine surnaturelle est fausse et elle constitue une hypothèse inutile, l'existence de Dieu est aussi improbable que celle « des licornes », les prières ne fonctionnent pas, les religions sont une imposture, qui jouissent d'une « importance anachronique » (*Ibid.*, p. 77). Qui plus est, elles sont les sources de bien des appels au crime. Quant aux croyants, ils sont jugés, non sans mépris, comme des adeptes de superstitions, irresponsables et incapables de trouver par eux-mêmes des solutions, bref des infirmes de l'esprit.

Par ailleurs, dans une approche littéraliste qu'il fait des textes bibliques et pour en montrer toute la nocivité, Doyon interprète des récits au premier degré et les sort de leur contexte historique et culturel. Ainsi, les personnages d'Abraham et de Lot, jugés à l'aune des valeurs contemporaines, deviennent « des barbares misogynes et homophobes » (*Ibid.*, p. 83), dans une lecture anachronique faisant fi de tout le travail d'exégèse et d'herméneutique fait à propos de ces textes. Cette tendance à l'anachronisme ne va pas sans poser de sérieux problèmes sur le plan scientifique.

Il est également intéressant de noter que le discours proposé ici est tout aussi, voire plus dogmatique que celui des religions, dogmatisme pourtant vivement dénoncé, et qu'il s'inscrit, lui aussi, dans un régime de vérité qui ne saurait tolérer une autre façon de penser. Par ailleurs, François Doyon oppose la philosophie (qu'il limite à la philosophie

expérimentale), laquelle s'appuie sur les exigences de la rationalité, à la religion qui, selon lui, est le siège de l'irrationnel. Ce faisant, il réduit la première à une critique de la seconde. Pourtant, les rapports entre raison et foi ne se sont jamais résumés à la pauvre caricature qui en est donnée ici. Au contraire, raison et foi constituent une question fondamentale qui, depuis des siècles, traverse la pensée humaine, tant en philosophie qu'en théologie. J'y reviendrai un peu plus loin. De plus, le raisonnement scientifique progresse par questionnement et ne s'accommode guère de certitudes toutes faites. Quant aux croyants, et malgré la caricature qui en est faite parfois, le doute fait partie de leur foi pour nombre d'entre eux. À notre époque et dans nos sociétés matérialistes, il est peut-être même devenu plus difficile de croire que de ne pas croire.

Des militantes qui se revendiquent du féminisme participent également de ce discours très critique du programme ECR. C'est le cas de Louise Mailloux, militante athée et féministe, cofondatrice du Collectif citoyen pour l'égalité et la laïcité (CCIEL), et enseignante de philosophie au Cégep du Vieux Montréal. S'inscrivant dans une perspective de philosophie matérialiste, elle aussi juge que Dieu est une fiction, une aliénation telle que Ludwig Feuerbach, philosophe allemand du XIX^e siècle, le considérait. Elle critique vivement la conception de la laïcité qui met sur le même plan la religion et l'athéisme car : « En présentant l'athéisme comme un choix possible parmi d'autres, la laïcité a dissocié l'athéisme de la science et occulté cette distinction fondamentale entre la foi et la raison, le vrai et le faux. Et miné la supériorité de la science sur la religion, faisant ainsi perdre à l'athéisme son assise et sa force subversive, si nécessaire à la critique des religions » (Mailloux, 2011, p. 127).

Elle milite donc en faveur d'un athéisme d'État, où celui-ci doit exercer un rôle de rempart contre les dogmes et les cultes, les religions relevant de la superstition et de l'obscurantisme, ainsi que de la manipulation intellectuelle. Dans cette perspective, il faut non seulement apprendre à s'en méfier, mais aussi mettre des contraintes à la liberté religieuse, les religions bénéficiant d'un respect excessif. Louise Mailloux considère que le programme ECR, qui, de son point de vue, forme à l'ouverture et à la bienveillance à l'égard des religions, doit être abrogé.

Cette promotion de l'athéisme heurte pourtant de plein fouet le principe même de la laïcité. En effet, ce principe prévoit l'égalité de tous, croyants comme incroyants, et la neutralité de l'État, qui ne favorise ni ne défavorise les convictions athées ou religieuses.

Plus largement, ces propos, particulièrement intolérants, me semblent très préoccupants. Ils le sont non seulement sur le plan intellectuel, parce qu'ils défendent une vision de l'infériorité ontologique des religions avec une pauvreté argumentaire certaine. Ils le sont tout autant sur le plan politique puisqu'ils prônent un athéisme d'État dont on sait les terribles ravages meurtriers faits en son nom. Il suffit de penser, par exemple, aux très nombreuses persécutions menées contre les fidèles des religions en Union soviétique et, encore aujourd'hui, à celles subies par nombre de croyants en Chine ainsi qu'en Corée du Nord.

Plusieurs de ces critiques, chantres d'une laïcité antireligieuse, sont des professeurs de philosophie au collégial. Au vu de leurs écrits, on peut se demander quelle est l'attitude qu'ils adoptent sur le plan professionnel en tant qu'enseignants, et comment ils s'assurent de respecter la pluralité des positions philosophiques des penseurs étudiés, de même que la diversité des convictions de leurs étudiants, sans asséner leur propre vérité subjective. Ainsi, en 2008, Marie-Michelle Poisson considérait qu'un « professeur agnostique aura du mal à traiter sérieusement et respectueusement des questions qui, somme toute, n'auront que très peu de sens ou de valeur pour lui⁷ ». Plus récemment, François Doyon (2016, p. 85) souligne que, dans son enseignement de philosophie au collégial, il prend bien le soin d'expliquer à ses étudiants que « croire sans preuves est inacceptable, que l'autorité d'un individu, d'un livre ou de la tradition n'est pas une raison de croire, ni même d'espérer ». Les mêmes qui dénoncent les méfaits du programme ECR en termes de présentation trop positive des religions et d'effets délétères durables de cet enseignement sur les jeunes (« tel qu'il est actuellement, le programme d'ECR inciterait les enfants à croire à des mensonges et altérerait leur sens critique pour le reste de leur existence », *Ibid.*, p. 84), ne voient en revanche aucun problème à faire état de leurs propres convictions et à juger négativement de façon publique les croyants, considérés comme irrationnels. À travers ces témoignages, il semble

7. RÉJEAN COUTURE, HENRI LABERGE, MARIE-MICHELLE POISSON, « Éthique et culture religieuse », dans *Cité laïque, Revue humaniste du Mouvement laïque québécois*, n° 17, avril 2008, p. 10.

qu'au collégial, la promotion de l'athéisme soit répandue dans l'enseignement de la philosophie. Il faut rappeler, cependant, que l'athéisme est une conviction comme une autre, et qu'il ne bénéficie pas d'assises scientifiques plus solides que les croyances religieuses.

Dans cette galaxie des farouches opposants au programme ECR, on trouve également une autre passionaria : Andrea Richard, membre de l'Association humaniste du Québec et proche du Mouvement laïque québécois. Née au Nouveau-Brunswick en 1934, à l'âge de seize ans elle décide d'entrer dans la communauté des Petites sœurs des pauvres de Montréal avant de rejoindre, quelques années plus tard, les carmélites qu'elle quitte en 1974. Elle a relaté son histoire dans une autobiographie, dans laquelle elle confie également avoir vécu une histoire d'amour cachée avec un évêque (Richard, 1995).

Par la suite, elle a évolué vers une critique de plus en plus vive des religions qui, à ses yeux, sont archaïques, « fermentations de guerres depuis des siècles », et qui, en fait, constitueraient des mensonges (Radio-Canada, 2016). Au cours de l'automne 2016, elle lance une pétition que le Mouvement laïque québécois et l'Association humaniste du Québec soutiendront, pour demander le retrait du volet Culture religieuse du programme ECR. Les motifs allégués sont que ce volet fait la promotion des religions, qu'il incite les jeunes à s'identifier à des pratiques religieuses stéréotypées, sexistes et, parfois, fondamentalistes, renforçant ainsi le communautarisme, et, enfin, qu'il contrevient au principe d'égalité des droits entre les sexes et aussi à l'égalité entre les convictions religieuses et séculières. Cette pétition recueille près de 5 400 signatures, ce qui est peu, mais elle reçoit l'appui du chef du Parti Québécois Jean-François Lisée et de son porte-parole en matière d'éducation, Alexandre Cloutier, ce qui lui donne une visibilité politique et médiatique certaine. On se souviendra que, dans sa plateforme électorale de 2016 en vue des élections provinciales de 2018, Jean-François Lisée s'était engagé à remplacer le volet Culture religieuse par un autre volet voué à l'éducation civique.

En résumé, avec ces différents textes et propos de militants athées, une hostilité de principe s'exprime à l'égard des religions, lesquelles sont considérées comme archaïques, rétrogrades, irrationnelles, infantilisantes et, de façon générale, malfaisantes. Il est plus particulièrement reproché au programme ECR de ne pas présenter suffisamment les aspects répréhensibles des religions, leur violence ainsi que les nombreuses

injustices qu'elles ont provoquées, leur prosélytisme, leur autoritarisme doctrinaire, ainsi que leur sexisme. Or, comme le rappelle très justement Georges Leroux (2016, p. 98) :

Faut-il, en présentant les fondements historiques et sociologiques des religions, faire ressortir chaque fois que celles-ci sont l'opium du peuple, l'arme des faibles, l'expression d'un ressentiment, la racine de toutes les violences ? Ces approches appartiennent à la critique des religions du XIX^e siècle, elles ont nourri et nourrissent encore une part importante des philosophies de la sécularisation, mais elles présentent aujourd'hui un handicap majeur : elles évaluent le phénomène religieux avant même de le connaître et de le comprendre.

En effet, l'alternative qui est proposée est soit d'ignorer les religions, en maintenant les jeunes dans l'inculture religieuse, soit d'en faire une critique systématique, au risque d'un prosélytisme cette fois-ci antireligieux.

Pourtant, comme toute réalité humaine, les religions sont des faits complexes, ancrés dans un temps long, dont ne saurait rendre compte un jugement simpliste qui prononce des sentences de culpabilité du haut d'une prétendue supériorité morale contemporaine. La richesse des questionnements et des réponses que les religions tentent d'apporter, depuis plusieurs millénaires, aux questions fondamentales à propos du sens de la vie, l'importance de leurs contenus symboliques, leur créativité sur le plan artistique et culturel, les valeurs morales qu'elles cherchent à mettre de l'avant, font *aussi* partie de ce que sont les religions. Cette connaissance participe de la culture générale et de la compréhension des sociétés humaines, sinon de l'être humain lui-même. Il importe de le reconnaître : la militance antireligieuse, voire laïciste, prend ici le pas sur la connaissance. Or, il est intéressant de s'arrêter sur la stimulante question des relations non seulement entre la foi et la raison, mais aussi entre la science et la foi, au prisme de la connaissance et non des jugements de valeur. Comme il est utile de rappeler ce que la laïcité doit au christianisme.

La foi, la raison et la science

L'histoire de la philosophie montre que certains des penseurs parmi les figures les plus fécondes et les plus significatives de l'humanité se sont confrontés à la question de la relation entre la foi et la raison, au sein

même de leurs univers religieux respectifs, et ce, au Moyen-Âge en particulier. Jusqu'à aujourd'hui, ils ont nourri de très riches réflexions et débats philosophiques.

C'est le cas d'Averroès (Ibn Rushd, 1126-1198), l'un des penseurs les plus importants issus du monde arabo-musulman. Exceptionnellement doué en plusieurs domaines, il fut révérendé pour son génie en philosophie, en théologie, en médecine et en droit. Lecteur érudit d'Aristote, les scolastiques le surnommeront le « Commentateur » du « Philosophe » (Aristote). Il sera étudié par Albert Le Grand (vers 1193-1280), dont l'ouverture critiquée aux penseurs de l'Orient l'amènera à rétorquer à certains de ses contemporains que : « La vérité n'a pas de frontières ». Albert Le Grand deviendra le principal responsable de l'assimilation latine des savoirs gréco-arabes, savoirs qui, après lui, nourriront la pensée de son plus illustre disciple, Thomas d'Aquin.

Selon Averroès, la raison humaine et sa méthode par excellence, la spéculation rationnelle, constituent le moyen privilégié chez l'être humain pour appréhender l'œuvre de Dieu et, à travers elle, pour accéder à une certaine « connaissance » de Dieu. Or, pour l'homme, qui appartient au monde des choses créées, l'accès à Dieu lui-même, créateur et cause des choses créées, s'avère toutefois impossible. Aussi existe-t-il une différence essentielle entre le savoir des choses du monde (créé), accessible par le moyen des sciences, et la connaissance de Dieu (créateur), qu'il nous est possible d'approcher par l'intermédiaire de la raison.

De plus, puisque Dieu n'a pu créer qu'un monde qui soit ordonné, dans lequel la disposition et la relation entre les choses créées sont intelligibles et, de ce fait, peuvent être saisies par le moyen de la raison, la raison constitue-t-elle pour l'homme l'outil privilégié lui permettant, *a posteriori*, de « dire » (décrire, expliquer) cet ordre du monde. Fruit des efforts d'élucidation rationnelle visés par ceux qui aspirent à la « connaissance » du monde créé, le savoir scientifique conduit inévitablement, selon Averroès, non seulement à la foi, mais constitue aussi, pour cette raison, le fondement même du privilège qui doit être accordé à ceux qui pratiquent la « foi raisonnée », ceux qui, en fin de compte, s'avèrent les meilleurs connaisseurs de Dieu.

Pour Averroès, l'étude rationnelle du Coran constitue une obligation, qu'impose la Révélation elle-même : « [...] Parmi les serviteurs de Dieu, les savants sont seuls à le redouter – Dieu est puissant et il est

celui qui pardonne –⁸.» Tout homme ayant reçu la capacité naturelle de se distinguer sur le plan de l'érudition et de la sagesse est soumis à cette obligation : « Que la Révélation nous appelle à réfléchir sur les étants en faisant usage de la raison et exige de nous que nous la connaissions par ce moyen, voilà qui appert à l'évidence de maints versets du Livre de Dieu – béni et exalté soit-Il » (Averroès, p. 105).

Nommé Grand Cadi (juge en chef) à Séville, puis à Cordoue, Averroès prononce en cette qualité, en 1179, une Fatwa (un avis juridique religieux) célèbre, déclarant obligatoire l'étude philosophique (péripatéticienne) du Coran, pour la classe des savants, c'est-à-dire de l'élite intellectuelle. Par cette obligation, Averroès (p. 105-107) a notamment pour objectif de montrer la parfaite cohérence qui existe entre la lecture du Coran, sa compréhension grâce à la philosophie et la pratique du droit :

Puisque est donc bien établi que la Révélation déclare obligatoire l'examen des étants au moyen de la raison et la réflexion sur ceux-ci, et que par ailleurs, réfléchir n'est rien d'autre qu'inférer, extraire l'inconnu du connu – ce en quoi consiste en fait le syllogisme, ou qui s'opère au moyen de lui –, alors nous avons l'obligation de recourir au syllogisme rationnel pour l'examen des étants. Il est évident, en outre, que ce procédé d'examen auquel appelle la Révélation, et qu'elle encourage, est nécessairement celui qui est le plus parfait et qui recourt à l'espèce de syllogisme le plus parfait, que l'on appelle « démonstration ».

Cependant, après la mort d'Averroès, certains musulmans l'ont suspecté d'hérésie. Il fut longtemps oublié, jusqu'au XIX^e siècle.

Comme Averroès, son contemporain Maïmonide (1135-1204), connu également sous le nom de RaMBam, acronyme de rabbi Moïse ben Maïmon, est lui aussi médecin, juge, théologien, philosophe et commentateur d'Aristote. Maïmonide est le penseur le plus éminent du judaïsme médiéval. Né lui aussi à Cordoue, il connaît le contexte de persécution des juifs par les musulmans Almohades lors de leur conquête de l'Andalousie – jusque-là terre de tolérance religieuse dirigée par les Almoravides –, qui leur imposent le choix entre la conversion ou la mort. À la fin de sa vie, Maïmonide publie, en arabe, son œuvre magistrale, *Le Guide des égarés*, en vue de répondre à la perplexité spirituelle dans laquelle sont plongés les juifs, troublés par la

8. Le Coran XXXV-28. Traduction et notes de Denise Masson, Paris, Gallimard, 1967, p. 537.

contradiction apparente entre la philosophie aristotélicienne qui prévalait alors, dont Maïmonide est l'un des plus éminents spécialistes, et l'interprétation traditionnelle du judaïsme rabbinique.

Il tente de réconcilier la vérité religieuse de la tradition révélée juive et le rationalisme philosophique : chacun ayant besoin de l'autre, la Loi divine ordonne de connaître Dieu et de l'aimer, mais Dieu ne peut être connu que par l'étude rationnelle de sa création, c'est-à-dire par les sciences naturelles, Maïmonide rejoignant ici les thèses d'Averroès. Il considère lui aussi que la foi et la raison sont compatibles, parce qu'elles sont toutes deux des créations divines. Maïmonide fait l'apologie de la raison, tamis par lequel il est nécessaire de faire passer l'examen des croyances et des doctrines religieuses. Ainsi, il rejette les courants émotionnels et mystiques du judaïsme. Il aura une postérité considérable dans la pensée juive.

Au siècle suivant, dans l'univers chrétien, c'est le dominicain Thomas d'Aquin (1225-1274), qualifié de « Docteur Angélique », considéré comme l'un des principaux maîtres de la philosophie scolastique et de la théologie catholique, canonisé en 1323 et proclamé Docteur de l'Église en 1567, qui s'empare vigoureusement de cette question des relations entre la foi et la raison. Il le fait à une époque où les œuvres d'Aristote et de son commentateur Averroès pénètrent les universités parisiennes, non sans susciter de vifs débats. Formé à l'Université de Paris, Thomas d'Aquin a eu pour maître Albert le Grand, commentateur d'Aristote, et il a enseigné lui-même la théologie en Italie et à Paris.

Thomas d'Aquin met au premier plan l'harmonie qui existe entre la raison et la foi : la lumière de la raison et celle de la foi viennent toutes deux de Dieu, c'est pourquoi elles ne peuvent se contredire : « [...] il est impossible que la vérité de la foi soit contraire aux principes que la raison connaît naturellement » (*Somme contre les Gentils*, p. 154). La foi ne craint pas la raison ; au contraire, elle la recherche. Toutefois, la foi perfectionne la raison et elle permet de s'élever jusqu'à la connaissance du mystère de Dieu. C'est pourquoi certaines connaissances ne peuvent être atteintes que par la Révélation. C'est dire que la raison de l'homme est mobilisée lorsqu'elle donne son assentiment au contenu de la foi. La raison en est que celle-ci engage l'intelligence et la volonté humaines.

Dans sa *Somme théologique*, Thomas d'Aquin affirme que la raison humaine permet de comprendre la nature et ses lois, cet ordre naturel

étant voulu par Dieu. Quant à elle, la sagesse est un don de l'Esprit Saint qui introduit à la connaissance des choses divines. Créature rationnelle, l'homme est mû par le désir de connaître Dieu. Quant à la raison, elle régit le monde des idées, et elle permet de conclure à l'existence de Dieu et à l'immortalité de l'âme. Thomas d'Aquin témoigne ainsi d'une confiance active en la raison. Il considère que la réflexion théologique fait appel à une raison capable de mobiliser des concepts et des argumentations.

Dans la continuité de la pensée de Thomas d'Aquin, le pape Jean-Paul II publie, en 1998, la Lettre encyclique *Fides et ratio* (p. 5) qu'il ouvre par les propos suivants: « La foi et la raison sont comme les deux ailes qui permettent à l'esprit humain de s'élever vers la contemplation de la vérité. C'est Dieu qui a mis au cœur de l'homme le désir de connaître la vérité et, au terme, de Le connaître lui-même afin que, Le connaissant et L'aimant, il puisse atteindre la pleine vérité sur lui-même [...] »

En conclusion, selon les très grands penseurs dont la postérité sur le plan philosophique est considérable, c'est-à-dire Averroès, Maïmonide et Thomas d'Aquin, on peut considérer que la foi, loin d'être une manifestation de la démission de l'intelligence humaine, est, au contraire, un engagement qui témoigne d'une quête de compréhension par l'esprit des hommes. On peut même affirmer qu'il existe bien une intelligence de la foi. Sans les confondre, comme la raison et la foi ont chacune leur légitimité propre, les réflexions de ces philosophes montrent qu'elles peuvent se tenir dans une articulation et une tension que l'on peut considérer comme fécondes pour la pensée humaine.

Maintenant, arrêtons-nous brièvement sur les relations entre religion et science. De la même façon que dans les discours de certains détracteurs du programme ECR, certains milieux scientifiques conçoivent que la foi est opposée à la raison et que la science est incompatible avec la croyance religieuse. Or, encore une fois, cette opposition simpliste est quelque peu caricaturale. En fait, la réalité est bien plus complexe. Au fil de l'histoire, de nombreux croyants ont fait des découvertes scientifiques majeures. Pour n'en citer que quelques-uns, nous retiendrons les astronomes Copernic, Galilée et Johannes Kepler, qui ont défendu la thèse de l'héliocentrisme, le savant Isaac Newton, le père de la théorie de la gravitation universelle, le moine augustinien Gregor Mendel, considéré comme le père fondateur de la génétique, et Georges

Lemaître, un prêtre catholique et le premier chercheur à énoncer l'hypothèse du Big Bang, cette théorie qui, jusqu'à aujourd'hui, fait l'objet du plus grand consensus scientifique relativement à la description du développement et de l'expansion de l'univers.

D'autres scientifiques, parmi les plus illustres, se sont questionnés sur l'existence de Dieu. Ainsi, Charles Darwin, le père de la théorie de l'évolution et de la sélection naturelle, a oscillé, au cours de sa carrière d'homme de sciences, entre le théisme (le Créateur pourrait être à l'origine des différentes formes de vie) et l'agnosticisme (l'absolu est inaccessible à l'esprit humain qui reste sceptique devant les questions métaphysiques). Albert Einstein, à l'origine des théories de la relativité restreinte et de la relativité générale, considérait que Dieu aurait pu amorcer le processus de création de l'univers sans se soucier de ses développements ultérieurs.

Certains savants adhèrent au principe anthropique qui énonce que les propriétés de l'univers semblent avoir été précisément ajustées pour engendrer la vie, la diversité biologique et la complexité. En effet, depuis environ quatorze milliards d'années, à partir d'un vide rempli d'énergie, la nature a engendré successivement les particules élémentaires, les atomes, les molécules, les étoiles, les cellules, les chaînes d'ADN, puis les bactéries et, enfin, tous les êtres biologiques vivants, dont les humains, faits de « poussières d'étoiles ». L'astrophysicien Trinh Xuan Thuan (2011, p. 222) affirme ainsi : « Je ne pense pas que l'homme ait émergé par hasard dans un univers qui lui serait totalement indifférent. Au contraire, tous deux sont en étroite symbiose : si l'univers est aussi vaste, c'est pour permettre notre présence. Si l'univers est tel qu'il est, c'est parce que l'homme est là pour l'observer et se poser des questions. [...] L'univers semble être parfaitement réglé pour l'apparition d'un observateur intelligent, capable d'apprécier son organisation et son harmonie. » De son côté, l'astrophysicien québécois Hubert Reeves (1996, p. 45-46), préfère parler d'un principe de complexité :

On peut dire, d'une certaine manière, que la complexité, la vie et la conscience étaient déjà en puissance dès les premiers instants de l'univers, comme inscrites dans la forme même des lois. Non pas en tant que « nécessité » mais en tant que possibilité [...] y a-t-il une « intention » dans la nature ? Il ne s'agit pas d'une question scientifique, mais plutôt d'une question philosophique et religieuse. Personnellement, je suis porté à répondre

oui. Mais quelle forme prend cette intention et quelle est cette intention ? Ce sont là des questions qui m'intéressent au plus haut point. Mais je n'ai pas de réponse. D'une façon allégorique, on peut dire, avec beaucoup de guillemets : si la « nature » (ou l'univers, ou la réalité) avait eu l'« intention » d'engendrer des êtres conscients, elle aurait « fait » exactement ce qu'elle a fait. Bien sûr, c'est un raisonnement *a posteriori* mais cela ne lui enlève pas son intérêt.

Pour autant, il ne s'agit pas de confondre la démarche scientifique, qui relève d'une validation expérimentale, et la croyance religieuse, qui relève d'un choix individuel.

Si certains scientifiques, comme Richard Dawkins, discréditent la foi et jugent que l'adhésion à la théorie de l'évolution, et plus largement à la démarche scientifique, exige de choisir l'athéisme, nombreux sont ceux qui considèrent qu'il n'est ni nécessaire ni pertinent d'opposer la science à la religion, et qu'une harmonie entre elles est possible. Ainsi, le généticien Francis Sellers Collins (2010, p. 157), qui a dirigé le Projet du décryptage du génome humain, tout en considérant que la science est le seul moyen légitime d'enquêter sur le monde naturel, juge que : « Si Dieu se trouve en dehors de la nature, la science ne peut alors ni prouver ni réfuter son existence. L'athéisme doit donc lui-même être considéré comme une forme de foi aveugle, dans la mesure où il adopte un système de croyances qui ne peut être défendu à partir de la raison pure. »

Les scientifiques se posent certaines questions, telles que : Quelle est l'origine de l'univers ? A-t-il pu se créer tout seul ? Y a-t-il eu un début au temps et à l'espace ? L'univers aura-t-il une fin ? D'où vient-il et où va-t-il ? Ce sont là des questions qu'abordent également la métaphysique et les religions, puisqu'elles aussi sont préoccupées par la compréhension du sens de l'existence humaine et du monde dans lequel nous vivons.

Or, une constatation s'impose : l'être humain s'insère dans un cosmos d'une grande beauté et d'une harmonie remarquable, où les mêmes lois physiques s'appliquent partout, du plus petit électron au plus grand amas de galaxies. L'observation du monde naturel, comme la rosée scintillant délicatement sur une feuille, ou les toutes récentes images saisissantes des profondeurs de l'univers captées par le télescope James-Webb, révèle sa splendeur et suscite l'émerveillement général. Peut-être, pourrait-on croire, que les sciences et les religions, en utilisant des

moyens différents et en empruntant des chemins certes distincts, s'inscrivent dans une même volonté de comprendre ce monde. Aussi, en vue de décrypter les mystères du visible et de l'invisible, ne devrait-on pas penser que ce devrait être à l'ensemble des savoirs humains qu'il faudrait recourir, comme le souligne l'astrophysicien bouddhiste Trinh Xuan Thuan (2011, p. 257) :

Je suis persuadé que la science est loin d'être la seule fenêtre qui nous permette d'accéder au réel. Il serait prétentieux, de la part d'un scientifique, d'affirmer le contraire. La spiritualité, au même titre que la poésie ou l'art, en constitue une autre, complémentaire de la science, pour contempler le monde [...]. Il nous faut donc faire appel à d'autres modes de connaissance, comme l'intuition mystique ou religieuse (que le bouddhisme appelle « Éveil »), l'art ou la poésie, pour nous rapprocher de la réalité ultime. Les *Nymphéas* de Monet ou les poèmes de Rimbaud ne nous éclairent-ils pas autant sur le réel que la physique des particules ou la théorie du Big Bang ?

Après cette incursion dans l'univers des questionnements humains sur les origines et la finalité du monde, il nous faut maintenant revenir sur terre et reprendre l'analyse des discours critiques que véhiculent des opposants laïques au programme ECR et qui occasionnent d'autres problèmes. D'une part, leur détestation des religions témoigne d'une profonde ignorance de ce que nos sociétés contemporaines doivent au christianisme, en particulier en matière de valeurs. D'ailleurs, le principe même de laïcité fait partie de cet héritage. D'autre part, ils méconnaissent l'importance du rôle qu'ont exercé certains chrétiens dans la Révolution tranquille, et tout particulièrement dans la sécularisation de la société québécoise. Aussi, quelques rappels historiques ne sont pas inutiles ici.

Le christianisme, les valeurs modernes et la laïcité

Les charges antichrétiennes, qui font du christianisme une institution qui opprime l'individu, s'oppose à la raison et rejette les valeurs de la modernité, témoignent souvent d'une grande inculture, en particulier religieuse et historique. Certains chercheurs présentent le christianisme comme la religion de la sortie de la religion (Gauchet, 1985); pour autant, cela ne signifie pas qu'il doit disparaître des sociétés. Comme Marcel Gauchet le précise lui-même, il faut bien comprendre que la sortie de la religion est un phénomène dynamique en cours. Si elle correspond à la « sortie d'un monde où la religion est structurante,

où elle commande la forme politique des sociétés et où elle définit l'économie du lien social», cette sortie ne signifie pas, pour autant, que les religions disparaissent, mais que nous vivons désormais dans « un monde où les religions continuent d'exister, mais à l'intérieur d'une forme politique et d'un ordre collectif qu'elles ne déterminent plus » (Gauchet, 1998, p. 11). Or, le christianisme constitue l'une des matrices essentielles des principales valeurs de la modernité, par un recours explicite ou implicite au message originel du Nouveau Testament et, en particulier, aux discours du Christ relatés dans les Évangiles, même si ces valeurs s'inscrivent toujours dans un réseau complexe d'influences et de références tant philosophiques, religieuses et idéologiques, que culturelles.

Dans la tradition philosophique et politique du monde occidental, les héritages du christianisme sont particulièrement nombreux et déterminants, même si, au fil du temps, les valeurs contemporaines se sont détachées de leur ancrage religieux. Ainsi, l'affirmation de Paul dans l'épître aux Galates : « Il n'y a plus ni Juif, ni Grec, il n'y a plus ni esclave ni homme libre, il n'y plus l'homme et la femme ; car tous, vous n'êtes qu'un en Jésus-Christ » (Galates 3, 28)⁹ est proprement révolutionnaire, car elle abolit les différentes formes de ségrégation qui étaient pratiquées dans le monde antique, en considérant que, devant Dieu, les qualités et les statuts des humains ne doivent fonder aucun privilège. « Paul définit un nouveau principe d'égalité entre les hommes : ils sont tous fils de Dieu et cohéritiers du Christ. Dieu n'excepte personne [...]. Ainsi les hommes ne sont plus définis, comme le voulait le droit romain, en fonction d'un statut individuel, ethnique, sexuel, social ou politique, ni même, comme l'affirmaient les stoïciens, sur la base d'une égalité naturelle, ils sont semblables dans une égalité de créatures, tous fils d'un Dieu unique » (Meslin, 1999, p. 51).

Dans l'énonciation paulinienne se trouvent affirmés le principe d'égalité des humains, « tous fils de Dieu en Jésus-Christ », et le concept d'universalité qui soutient l'existence des valeurs qui concernent la totalité des hommes et des femmes de la terre. Les fondements de la doctrine contemporaine des droits de l'homme qui, eux aussi, se situent

9. Traduction œcuménique de la Bible (TOB), Paris, Société biblique française, Éditions du Cerf, 1988.

au cœur d'une conception universaliste, sont ainsi reliés historiquement à l'histoire judéo-chrétienne. De façon liée, la notion de personne, telle que nous la comprenons aujourd'hui, s'enracine dans une conscience de la dignité inconditionnelle de la personne humaine, sans distinction de sexe, de race, de religion ou de qualités personnelles, ainsi que dans une prise en considération de la valeur sacrée de la vie.

Par ailleurs, le primat contemporain de l'autonomie de l'individu est également affirmé dans le christianisme : ainsi, pour le philosophe Charles Taylor (1998), la filiation chrétienne du moi moderne ne fait pas de doute. Cette priorité donnée à l'individu est étroitement liée à la notion de liberté de conscience dont nous avons déjà affirmé précédemment combien elle est, elle aussi, redevable au christianisme. En effet, un penseur essentiel de la liberté de conscience comme John Locke commence « ses célèbres *Lettres sur la tolérance* (1689) par un long rappel des enseignements pacifistes du Christ qui condamnent toute idée de contrainte religieuse mais, plus encore, il rappelle que le principe même de liberté de conscience, que la tolérance en faveur de ceux qui diffèrent de religion, est parfaitement : “conforme à l'évangile de Jésus-Christ” » (Lenoir, 1997, p. 184). Il en sera de même pour Voltaire dans son *Traité sur la tolérance* en 1763, qui constate que le Christ n'a jamais prôné l'intolérance.

En résumé, on trouve dans le message évangélique de Jésus-Christ, nombre de principes et de valeurs énoncés dans un contexte chrétien qui deviendront des valeurs communes détachées de leur substrat religieux : non seulement le concept d'universalité, le principe d'égalité de tous les êtres humains, le sens de la fraternité, la dignité de la personne, la souveraineté de la conscience, la liberté individuelle et la responsabilité personnelle, mais également le respect, voire l'amour du prochain, le sens de la solidarité avec les plus pauvres ou les exclus, le partage des richesses, la recherche de la justice sociale, la non-violence.

Le philosophe Jürgen Habermas a reconnu cette dette de la morale moderne envers les grandes religions : « L'universalisme égalitaire – dont sont issues les idées de liberté et de solidarité, d'autonomie et d'émancipation, l'idée d'une morale de la conviction personnelle, des droits de l'homme et de la démocratie – est un héritage direct de l'éthique juive de la justice et de l'éthique chrétienne de la charité. Cet héritage n'a jamais cessé de faire l'objet de nouvelles appropriations critiques et de nouvelles interprétations, mais sans que sa substance

[soit] changée. C'est que, jusqu'à ce jour, il n'y a tout simplement pas d'alternative. Même face aux défis présents d'une constellation postnationale, nous continuons de nous nourrir de cette substance» (cité et traduit par Grondin, 2009a, p. 92-93).

Le christianisme et la laïcité

Un autre grand apport du christianisme est celui du principe de séparation des pouvoirs spirituel et temporel. En effet, c'est dans l'Europe occidentale dominée par le christianisme qu'est apparu le principe de laïcité, le premier constituant donc la matrice intellectuelle et symbolique du second. En France, plusieurs républicains qui exercent un rôle important dans l'élaboration et la mise en œuvre du principe de laïcité sont des chrétiens. C'est le cas, par exemple, de Ferdinand Buisson, un protestant libéral à l'origine de la laïcité scolaire dès la fin du XIX^e siècle (Loeffel, 1999).

Historiquement, le christianisme originel marque une rupture religieuse majeure avec les sociétés de l'Antiquité, toutes pénétrées de sacralité, où la religion non seulement contribue à l'édification ainsi qu'à la pérennisation du système politique, mais aussi fonde, comme à Rome, la cohésion sociale du groupe. En effet, pour répondre aux juifs pharisiens qui le questionnent pour savoir s'il est permis de payer le tribut à César, cherchant ainsi à le prendre en défaut, Jésus leur répond : «Rendez donc à César ce qui est à César, et à Dieu ce qui est à Dieu» (Matthieu 22, 21 et Luc 20, 25)¹⁰, distinguant ainsi ce qui est de l'ordre du pouvoir temporel incarné par l'autorité politique et ce qui relève du domaine spirituel et revient à Dieu.

De même, dans un autre passage célèbre des Évangiles (Jean 18, 36), Jésus précise la nature de sa royauté qui, dit-il, n'est pas de ce monde. Par conséquent, elle ne relève pas du champ politique, la raison pour laquelle il est venu sur terre étant de manifester la présence réelle de Dieu parmi les humains. C'est dire que le christianisme instaure une distinction essentielle entre le pouvoir politique, responsable de l'ici et maintenant, de même que du bon fonctionnement des choses terrestres, et ce qui relève de l'au-delà, du domaine de la conscience spirituelle, qui se manifeste par l'adhésion à une foi, s'inscrivant dans

10. Traduction œcuménique de la Bible, (TOB), Paris, Société biblique française, Éditions du Cerf, 1988.

une démarche à la fois individuelle et collective. Il s'agit bien ici de fonder une autonomie respective du politique et du religieux.

Même si la suite de l'histoire du christianisme montre que, bien loin de cette volonté de séparation entre sphère religieuse et puissance politique, dès la reconnaissance du christianisme par l'empereur Constantin en 313, le pouvoir impérial romain a, au contraire, appuyé sa légitimité sur la religion chrétienne alors que, de son côté, l'Église officielle a trouvé pleinement son intérêt à cette collaboration, instaurant ainsi des siècles de confusion entre pouvoir religieux et pouvoir politique ainsi qu'instrumentalisation réciproque. Cependant, ces relations ne sont pas allées sans de nombreuses tensions et luttes d'influences entre l'Église catholique et les princes, pour savoir si le pouvoir temporel devait se soumettre au pouvoir spirituel (querelle des Investitures aux XI^e et XII^e siècles), ou si, au contraire, le pouvoir temporel pouvait s'émanciper du pouvoir spirituel (gallicanisme). Quoi qu'il en soit, il n'en reste pas moins que les textes évangéliques portent déjà les germes d'une séparation entre le pouvoir politique et le pouvoir religieux, et que l'existence de liens profonds de filiation entre le christianisme et la laïcité est bien réelle. Ces liens se traduisent aussi bien dans le champ sémantique, le terme même de laïc étant un mot chrétien sécularisé, que dans le projet de séparation des pouvoirs politiques et religieux, qui constitue le principe même de la laïcité.

Un autre signe d'affinité entre le christianisme et la laïcité est celui de l'importance de la conscience personnelle et du respect du for intérieur. L'invitation à exprimer sa foi de façon modérée dans la société est un autre signe de parenté. En effet, Jésus fait les recommandations suivantes : « Gardez-vous de pratiquer votre religion devant les hommes pour attirer leurs regards ; sinon, pas de récompense pour vous auprès de votre Père qui est aux cieux » (Matthieu 6, 1), et, un peu plus loin : « Pour toi, quand tu veux prier, entre dans ta chambre la plus retirée, verrouille ta porte et adresse ta prière à ton Père qui est là dans le secret. Et ton Père, qui voit dans le secret, te le rendra » (Matthieu 6, 6). Ces versets opposent une « *éthique du paraître* [...] à une *éthique du secret* – l'identité ne se joue pas dans ce que fait l'homme sous le regard des autres, mais dans la relation filiale au Père qui voit dans le secret » (Focant et Marguerat [dir.], 2012, p. 45). Cette incitation à la discrétion dans la pratique religieuse n'est pas sans lien avec une certaine conception de la laïcité qui invite les personnes à faire preuve

de modération dans l'expression de leurs convictions religieuses dans l'espace public, par exemple, lorsqu'elles représentent l'État dans leurs activités professionnelles.

Un héritage méconnu

Au Québec, y compris dans les dernières décennies, l'influence du christianisme a exercé un rôle déterminant autant sur le plan historique et politique que dans la sphère culturelle. Au même titre que la langue française, la religion catholique est le marqueur fondamental de l'identité canadienne-française, après la Conquête britannique de 1759-1760, tout au long du XIX^e siècle et pendant la première moitié du XX^e siècle. Cependant, avec la Révolution tranquille, les années 1960 voient s'opérer un basculement de cette identité canadienne-française vers «une identité civique circonscrite au territoire du Québec, séculière et axée sur la langue» (Zubrzycki, 2020, p. 17), pour laquelle le catholicisme servira parfois de repoussoir.

La Révolution tranquille marque une accélération du processus de laïcisation de l'État québécois. Progressivement, l'État providence naissant se charge de secteurs longtemps laissés sous la responsabilité de l'Église catholique comme l'éducation, la santé et les services sociaux. Ce changement profond et rapide s'accompagne d'une perte d'influence de l'Église catholique sur les conduites des individus autant que sur celles de la société dans son ensemble, à laquelle vient se surajouter, parfois, un discours très critique, voire virulent, sur les méfaits de l'Église catholique. Ce discours perdure jusqu'à aujourd'hui, même chez des personnes qui n'ont jamais connu l'hégémonie catholique, ni vécu non plus elles-mêmes la Révolution tranquille, et qui nourrissent pourtant un vif ressentiment. Cela peut s'expliquer par «la méconnaissance de l'histoire du christianisme en général et du catholicisme québécois en particulier», qui se traduit par une vision linéaire et monolithique du parcours de celui-ci pendant quatre siècles (Foisy, 2018, p. 308).

Or, pour certains historiens (Warren et Martin Meunier, 2002, p. 69), la réalité est plus complexe. La Révolution tranquille aurait été préparée, et façonnée en grande partie, par des chrétiens qui s'inscrivent dans le courant du personnalisme :

Outre l'insistance sur l'engagement personnel, le personnalisme peut être très sommairement présenté comme la conjonction de trois sensibilités foncières dirigées chacune vers l'épanouissement de la personne. La

première insiste sur le réalisme, c'est-à-dire l'importance de saisir les besoins et les aspirations de l'«homme concret»; la deuxième rejette toute pensée déterministe, qu'elle soit religieuse, philosophique, historique, sociologique, anthropologique, économique, psychologique; enfin, la troisième nourrit l'espoir de définir sur ces bases un nouveau socialisme orienté en finalité par l'épanouissement spirituel de toutes les personnes plutôt que par des impératifs strictement matérialistes.

C'est dans l'idéologie des mouvements de l'Action catholique que la génération à la manœuvre pendant la Révolution tranquille a puisé son projet de modernisation du Canada français et de rénovation sociale. Plus encore, un long processus de transformations internes dans l'Église a permis la rapidité des changements sociétaux. En particulier, le fait que des milliers de clercs, de religieux et de religieuses investis dans les soins de santé, d'éducation et dans l'administration, aient cédé sans heurts leur place aux laïcs, est le signe manifeste d'une acceptation de ces changements, en lien avec l'esprit du Concile Vatican II (1962-1965).

Or, cette mémoire a été oubliée, au profit d'une vision du catholicisme québécois auquel on attribue «un rôle historique franchement réactionnaire: antiféministe, antisindicaliste, antidémocratique et le reste à l'avenant; bref on l'accuse d'être systématiquement contre l'industrialisation et les lumières du progrès et, la chose ainsi définie, on s'en débarrasse sans autre forme de procès» (*Ibid.*, p. 30). Cette vision, je l'ai observée dans nombre de critiques provenant d'acteurs sociaux qui revendiquent leur allégeance laïque, athée ou féministe.

De plus, le projet d'une société qui favorise l'épanouissement spirituel a échoué: «Les espoirs d'une génération personnaliste se seraient dissous dans le narcissisme consumériste et dans le technocratisme rigide d'une "nouvelle classe" plus encline à améliorer ses conditions de vie qu'à se pencher sur le sens de la destinée humaine» (*Ibid.*, p. 23).

De fait, au milieu des années 1970, plusieurs personnalistes se retirent de la scène publique: «Dumont s'affirme trahi par la Révolution tranquille dans un article de 1975, Vadeboncoeur signe son testament politique avec *Les Deux Royaumes* en 1978, Grand'Maison se met en courroux dans *La Nouvelle Classe et l'avenir du Québec* en 1979» (*Ibid.*, p. 169).

En effet, Jacques Grand'Maison (2010, p. 37), l'un des acteurs intellectuels importants de la Révolution tranquille, déplore l'«exclusion préemptoire de la racine religieuse de la Révolution Tranquille. Un

refus global ignare de l'ébullition du catholicisme qui avait cours au sein même du catholicisme de ce temps», et regrette la perte de connaissance des racines chrétiennes dans les œuvres de la civilisation et de l'histoire occidentales.

Comment quelqu'un peut-il reconnaître l'inspiration chrétienne religieuse de ces trésors, et en même temps affirmer que l'expérience religieuse tient d'une irrationalité absurde? Comment ne pas s'inquiéter de la non-transmission de cette compréhension religieuse des œuvres de notre civilisation, de l'inculture qui en découle, et du refus d'accorder le moindre sens aux croyances chrétiennes et à leurs valeurs d'une profonde humanité? (*Ibid.*, p. 12).

Jacques Grand'Maison considère que la laïcité trouve ses sources dans l'humanisme chrétien qui l'a précédé et qu'il est nécessaire de poser la question de la conciliation entre laïcité, modernité et histoire chrétienne. À juste titre, il met en évidence le rôle culturel inestimable du christianisme dans les œuvres de la civilisation et de l'histoire occidentale, mais il constate, non sans tristesse, le rejet de la mémoire historico-religieuse au Québec, la « méconnaissance voulue, proclamée et décrétée arbitrairement [et] le mépris arrogant des croyants d'aujourd'hui. Serions-nous passés d'une discrimination à une autre, tout aussi détestable? » (*Ibid.*, p. 125). Il n'est pas sans ironie d'observer que, pour une nation dont la devise est « Je me souviens », la mémoire du passé historique chrétien du Québec est, pour beaucoup, au mieux, oubliée, au pire, vilipendée. Il n'est pas inutile non plus de rappeler que la lutte pour la déconfessionnalisation du système éducatif québécois a été menée par nombre de croyants chrétiens et qu'elle n'est pas uniquement le fruit de mouvements laïques.

Reste cependant l'énigme du taux élevé de Québécois qui se définissent comme catholiques. Dans le recensement de 2001 de Statistique Canada, 83,2 % de personnes au Québec se déclarent catholiques. Or, si, dix ans plus tard, ce chiffre diminue à 74,7 %, il reste encore significativement élevé¹¹. Parfois qualifiés de « culturels » (Lemieux, 1990), ces catholiques sont très peu pratiquants : 44,2 % ne pratiquent jamais

11. Si les résultats du recensement mené par Statistique Canada en 2021 montrent que la part des catholiques a diminué de façon très significative ces dix dernières années (part réduite maintenant à 53,8 %), il n'en reste pas moins que « le Québec se distingue en tant que seule province ou territoire où plus de la moitié de la population a déclaré être catholique » (*Le recensement canadien, un riche portrait de la diversité ethnoculturelle et religieuse au pays*, 26 octobre 2022).

(Martin Meunier et Wilkins-Laflamme, 2011), même s'il existe un certain attachement aux rites de passage (surtout le baptême et les funérailles, et, dans une moindre mesure, le mariage) et une fréquentation des églises lors des célébrations de Noël, témoignant ainsi d'une dissociation entre appartenance religieuse et observance des rites religieux. L'interprétation de ces chiffres est difficile et rien ne nous permet de juger de l'inauthenticité des convictions religieuses déclarées.

La place insuffisante de l'agnosticisme et de l'athéisme dans le programme ECR

Une autre critique formulée à l'encontre du programme ECR est celle d'une occultation délibérée de l'athéisme et de l'agnosticisme, ce qui aurait pour effet de dévaloriser ces visions du monde puisque l'on n'y rend pas compte de l'importance numérique des personnes qui se réclament de ces deux familles de pensée. Daniel Baril (2016, p. 93) procède ainsi à un curieux amalgame, dénué de toute rigueur scientifique, pour affirmer que plus de 80 % de la population est exclue des manuels du programme ECR¹², confondant ainsi l'absence de croyances et celle de pratiques, ce qui est loin de signifier la même chose.

Qu'en est-il dans les faits? Rappelons que le programme de culture religieuse a pour projet de faire découvrir aux élèves la pluralité des spiritualités, présentes dans la société québécoise, par la compréhension culturelle des principaux éléments des religions, tout en accordant une place privilégiée au patrimoine religieux québécois. Par conséquent, on ne saurait donner exactement le même poids aux visions séculières du monde que celui qu'on accorde aux religions.

Cependant, contrairement à ce qui est dit, les visions séculières du monde (ou en d'autres mots non religieuses), ce que le programme nomme les « autres expressions » c'est-à-dire, sous une forme quelque peu alambiquée il est vrai, « les expressions culturelles et celles issues de représentations du monde et de l'être humain qui définissent le sens et la valeur de l'expérience humaine en dehors des croyances et des adhésions religieuses » (MELS, 2008, p. 41), sont bel et bien prises en considération. Au primaire, une analyse des exemples indicatifs donnés

12. Il additionne ainsi les résultats de deux sondages différents : celui du taux de sans religion (12 % dans le Recensement de Statistique Canada de 2011) et le taux de non-pratiquants (82 % des catholiques dans un sondage CROP mené pour le bénéfice de Radio-Canada en vue de l'émission *Second regard*, en mars 2014).

pour illustrer les différents thèmes du programme, montre un total de 13 % d'exemples correspondant aux visions séculières du monde. Les exemples proposés sont particulièrement nombreux pour le thème du deuxième cycle intitulé « Des expressions du religieux dans l'environnement du jeune » : malgré l'utilisation de la terminologie de religieux, le thème permet d'aborder les banques alimentaires ou vestimentaires, les refuges pour sans-abri, la guignolée des médias ou des pompiers, les rassemblements pour la paix, les cimetières, les monuments au soldat inconnu, etc., toutes des manifestations de solidarité ou des temps de célébrations qui ne découlent pas de l'observance de rituels religieux. Il en est de même d'ailleurs pour le thème du premier cycle intitulé « Des célébrations en famille », où sont évoquées les retrouvailles de juillet, le jour de l'An, la fête des mères et celle des pères, ainsi que la visite au nouveau-né, l'anniversaire de naissance, bref, des fêtes non religieuses. Les célébrations civiles des mariages ou des funérailles sont également étudiées.

Au secondaire, on trouve, dans le thème du patrimoine religieux, l'influence du religieux sur des œuvres d'art (architecturales, sculpturales, picturales, etc.), ainsi que sur des œuvres folkloriques (des légendes, des contes, des chants, etc.). Cela n'en fait pas nécessairement des œuvres religieuses uniquement. On peut les voir également comme des objets culturels que le christianisme a inspirés et qui appartiennent au patrimoine commun. De la sorte, si une œuvre littéraire comme la *Chasse-galerie* d'Honoré Beaugrand est pleine de références au christianisme, et témoigne d'une époque où celui-ci était influent dans les esprits, elle n'est pas pour autant un récit religieux. Le thème de la présence du religieux dans l'art profane et dans la littérature permet d'aborder la question du détournement de la religion, de sa critique, voire même de sa transgression ou de sa subversion.

Par ailleurs, le thème des rites, en examinant des rites initiatiques, funéraires, de passage, etc., propose d'étudier des rites qui ne sont pas nécessairement religieux. Enfin, le thème des questions existentielles fait une place explicite à la non-croyance. En prenant appui sur des textes sacrés ou philosophiques, son but est d'amener les élèves à prendre conscience de diverses façons de comprendre l'existence du divin, de la question du sens de la vie et de la mort, et de réfléchir à la nature de l'être humain. L'agnosticisme y est explicitement présenté, de même qu'un thème intitulé « Des critiques et des dénonciations » qui

traite de l'athéisme, de l'idée de l'aliénation religieuse chez Marx, Freud et Sartre, ainsi que de l'idée de la mort de Dieu chez le philosophe Nietzsche. La réflexion sur le sens de la vie et de la mort permet, quant à elle, d'aborder la question de la condition humaine ainsi que celle de la liberté. Enfin, les considérations sur la nature de l'être humain traitent de l'évolution naturelle, de la sexualité et de l'idée de dignité humaine. Toutes ces questions permettent de s'emparer des traditions de l'agnosticisme et de l'athéisme.

Comme on peut le voir, en raison de ces exemples, il est faux de dire que l'athéisme est absent, même si l'on peut penser qu'une place plus importante pourrait être accordée aux représentations séculières du monde. La question de l'intégration des visions non religieuses du monde (*non-religious worldviews*) constitue d'ailleurs, sur le plan éducatif, une préoccupation récurrente dans plusieurs pays européens et, sur le plan pédagogique, un défi en matière d'intégration dans les apprentissages scolaires (Jackson, 2014b). Pour sa part, la réflexion éthique, qui représente la moitié du programme ECR, permet d'aborder de nombreux thèmes sans les inscrire aucunement dans une perspective religieuse. Cependant, les visions séculières du monde ne sauraient être limitées à l'athéisme seulement. Elles doivent aussi tenir compte de la diversité des sensibilités et des courants au sein de ce vaste ensemble protéiforme : athée, agnostique, humaniste, libre penseur, sceptique, séculier, indifférent, croyants « libres », « alter-croyants », personne se définissant comme spirituelle, etc.

Une autre critique formulée à l'encontre du volet Culture religieuse est l'absence de prise en considération des aspects conflictuels des religions. Pourtant, au secondaire, le thème « Des religions au fil du temps », lequel s'inscrit dans une perspective historique, permet d'aborder les contestations, les conquêtes religieuses et les conflits, qui font partie de l'histoire des religions. Ce sont des questions importantes qu'il est nécessaire de situer dans leurs contextes historiques, politiques et culturels respectifs, et qui contribuent certainement à la compréhension du monde contemporain. Là encore, cette place pourrait être renforcée dans une perspective d'analyse géopolitique, sans pour autant réduire les religions à leur seuls aspects intolérants ou guerriers¹³, ce

13. Ainsi, les religions peuvent également exercer un rôle important dans la pratique du dialogue et dans la recherche active et concrète de la paix. Voir, par exemple, le

que laissent craindre les représentations, parfois caricaturales, qu'en donnent les opposants au programme ECR qui se réclament de la laïcité. De la même manière, une attention particulière pourrait être apportée à la diversité des courants au sein des différentes traditions spirituelles étudiées, par exemple du fondamentalisme au réformisme, en passant par l'orthodoxie.

Un discours désapprobateur du programme ECR, et en particulier de son volet Culture religieuse, s'est aussi développé ces dernières années au sein de mouvements féministes, dans une perspective critique, parfois antireligieuse. Cette critique s'appuie, principalement, sur l'examen de manuels et de cahiers d'apprentissage d'élèves, jugés problématiques au regard de considérations féministes.

La critique du matériel didactique

La critique du matériel didactique constitue l'un des motifs récurrents qui nourrissent les accusations formulées à l'encontre du programme ECR, depuis les débuts de sa mise en place. Le plus souvent, elle consiste à choisir un ou plusieurs extraits d'un cahier d'activité des élèves ou d'un manuel scolaire, à les critiquer, puis, dans un raccourci saisissant, à extrapoler à partir de cette critique un commentaire négatif sur, le plus souvent, l'ensemble du volet Culture religieuse du programme ECR, voire à en instruire le procès et, en conséquence parfois, à demander un retrait de celui-ci.

Dans un premier temps, ces critiques sont venues du camp des détracteurs religieux du programme ECR, particulièrement à l'occasion du procès de Drummondville intenté par des parents catholiques. Ainsi, dès 2009, Louis O'Neil, expert en faveur des parents catholiques, critiquait une activité qui demandait aux élèves de créer leur religion, activité fort peu pertinente en effet, présentée dans un cahier d'activités destiné à des élèves du début du secondaire¹⁴. Guy Durand, lui aussi expert pour les parents catholiques dans le même procès, a repris cet

travail accompli par la communauté de Sant'Egidio pour régler des différends internationaux et mettre en place des médiations entre des acteurs politiques opposés.

14. Il s'agit de la publication suivante : JACINTHE SAINT-ONGE, *Cahier d'activités Partons à l'aventure : éthique et culture religieuse. 1^{ère} année du 1^{er} cycle du secondaire*, Éditions de l'École nouvelle, 2008, p. 88-89. À bien des égards, ce cahier s'inscrit dans une démarche d'enseignement religieux, bien plus que dans la perspective du programme ECR. De plus, comme il s'agit d'un cahier d'activités, le ministère de l'Éducation ne l'a pas approuvé.

exemple et il a dénoncé une série de problèmes : contenus sur le christianisme insuffisants non seulement en quantité mais aussi en qualité, partialité en défaveur du christianisme par l'emploi du conditionnel alors qu'un temps indicatif est employé pour l'islam (Durand, 2009, p. 39-43).

Cependant, c'est plus particulièrement à partir de 2016 que la critique du matériel didactique va nourrir de nombreux discours accusateurs à l'endroit de la culture religieuse, ceux-ci provenant, cette fois-ci, non plus des acteurs religieux, mais de groupes laïques féministes, hostiles parfois à la religion. Avant d'examiner en détail leurs critiques, il est essentiel, d'une part, de rappeler les conditions de production du matériel didactique et, d'autre part, de faire ressortir les graves problèmes méthodologiques qui entachent les résultats de ces études critiques et fragilisent la solidité de leurs conclusions, pourtant largement relayées par les médias.

L'élaboration du matériel didactique

Ce sont des enseignants rattachés aux écoles primaires et secondaires, et aux établissements d'enseignement collégial, ou des universitaires, qui rédigent les manuels scolaires. Pour ce qui est de la discipline de l'éthique et de la culture religieuse, les éditeurs ont fait également appel à des spécialistes pour leur expertise scientifique, en philosophie ou en sciences des religions, de même qu'à des consultants pédagogiques, le plus souvent enseignants, pour valider les contenus.

Au Québec, la Loi sur l'instruction publique prévoit que le ministre de l'Éducation doit approuver les ouvrages indispensables à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire, c'est-à-dire les ensembles didactiques qui comprennent les manuels à l'usage de l'élève (mis gratuitement à la disposition des élèves) et les guides de l'enseignant (appelés aussi guides d'enseignement). Il existe donc un Bureau d'approbation du matériel didactique chargé d'examiner les ouvrages en question. Il importe de noter que les cahiers d'exercices ou d'activités des élèves ne sont approuvés par le ministère de l'Éducation. Par conséquent, ce sont les écoles qui décident, le cas échéant, de les faire utiliser par les élèves et acheter par les familles.

Avant d'être approuvé, un manuel doit passer par un processus d'analyse long et complexe, et répondre, positivement, à un certain nombre de critères d'évaluation, qui relèvent de plusieurs aspects.

Outre les aspects matériels (durabilité de la couverture, lisibilité du texte et clarté des illustrations), en plus des exigences liées à des conventions (respecter les règles du bon usage de la langue, de la toponymie, et celles relatives à la santé et à la sécurité, etc.) et à la publicité (s'assurer de l'absence de toute forme de publicité, sauf si l'élément publicitaire constitue en lui-même un objet d'apprentissage), les manuels sont également tenus de répondre aux exigences suivantes. Sur le plan pédagogique, ils doivent respecter une approche par compétences, comme le préconise le Programme de formation de l'école québécoise, ainsi que les contenus d'apprentissage prescrits, et ils doivent contribuer au rehaussement de la culture (par la présence et la qualité de repères culturels) et à la qualité de la langue, de même qu'offrir des contenus exacts (à cette fin, la maison d'édition doit fournir une attestation de révision sur le plan scientifique). Sur le plan socioculturel, le matériel doit représenter adéquatement la diversité de la société québécoise et être exempt de discrimination, et, sur le plan de la qualité des contenus, plus particulièrement pour le programme ECR, il est tenu de garantir l'exactitude des contenus en matière religieuse.

Ce sont des spécialistes de l'éducation et des disciplines scolaires qui analysent les contenus des manuels et qui préparent un rapport d'évaluation, à partir duquel le ministre de l'Éducation peut : 1) refuser d'approuver un manuel ; ou bien 2) demander des modifications (comme corriger des erreurs, s'assurer de l'approche culturelle de la religion, etc.) et, dans ce cas, la maison d'édition dispose d'un délai de six mois pour apporter les corrections demandées avant que le matériel soit de nouveau examiné, ou encore 3) délivrer à la maison d'édition un certificat d'approbation.

À tout ce processus habituel d'évaluation s'est ajoutée une analyse critique des contenus religieux du matériel didactique produit pour ECR. C'est le Secrétariat aux Affaires religieuses, organisme gouvernemental chargé d'apporter au ministère de l'Éducation une expertise sur les questions religieuses, qui a conduit cette consultation, au cours des années allant de 2007 à 2011, auprès d'une quinzaine d'universitaires, spécialistes des différentes traditions spirituelles, pour assurer l'exactitude et la qualité des contenus religieux, ainsi qu'auprès d'experts en philosophie pour valider la partie des manuels consacrée à l'éthique. C'était la première fois qu'autant de spécialistes ont été consultés lors

d'un processus d'approbation de matériel didactique, certains manuels passant par les mains d'une trentaine de personnes. Comme on le constate, ce ne sont pas des groupes religieux qui sont sollicités, mais des experts universitaires. Même si les manuels approuvés en ECR ont bénéficié de relectures minutieuses, cela ne signifie pas, pour autant, qu'ils ne sont pas perfectibles et que des améliorations ne pourraient pas leur être apportées (Hirsch, Mc Andrew, 2013 ; Hirsch, Mc Andrew et autres, 2016, p. 9-24).

Or, ils ont fait l'objet, ces dernières années, de nombreuses critiques très médiatisées. Avant de les examiner, nous allons analyser les nombreuses difficultés qu'occasionnent ces études.

Les problèmes posés par les analyses critiques du matériel didactique

Ces problèmes sont de plusieurs ordres. Le premier est celui des critères rationnels qui guident le choix des éléments du corpus étudiés : ainsi, plusieurs recherches examinent seulement de 30 à 40 % de l'ensemble des manuels pour une scolarité donnée, mais prétendent en tirer des conclusions définitives. Le deuxième problème est celui de l'absence de méthodes et d'explications données pour permettre de comprendre les résultats obtenus par ces analyses critiques, ce qui dénote un manque de rigueur sur le plan scientifique. Enfin, le but de ces études critiques semble relever davantage d'une démarche militante ayant pour objectif de demander la suppression du volet Culture religieuse du programme ECR, en se fondant sur le motif que des manuels et des cahiers d'activités contiennent des éléments jugés problématiques par les auteurs des études, que d'une analyse réellement minutieuse. Or, des intuitions et des explorations ne sauraient se substituer à un examen scientifique sérieux. D'ailleurs, le fait que les biais et les préjugés des auteurs ne sont ni pris en considération ni tenus à distance constitue un réel problème sur le plan méthodologique. L'ensemble de ces problèmes, qui dénotent une absence de rigueur intellectuelle, amène à se questionner sur la pertinence et la fiabilité des résultats de ces études.

Le choix du corpus constitue un premier problème. En effet, pour le primaire, il existe 23 manuels que le ministère de l'Éducation a approuvés, et ils sont produits par cinq maisons d'édition. Pour le secondaire,

ce sont 11 manuels publiés qui ont été approuvés, et ils proviennent de cinq maisons d'édition¹⁵.

Or, les enquêtes qui, pour critiquer le programme ECR, se présentent comme s'appuyant sur une étude du matériel didactique, sont, pour la plupart, fort incomplètes et elles n'expliquent pas les raisons pour lesquelles elles ont privilégié telle ressource didactique plutôt que telle autre. Le risque, c'est de donner l'impression qu'elles privilégient l'information qui va dans le sens des résultats que leurs auteurs souhaitent trouver, ce qui relève d'une démarche militante et non scientifique. Ainsi, dans son étude de 2009, Guy Durand dit avoir analysé une quinzaine de manuels et de cahiers d'activités, mais sans en donner la liste et encore moins la grille d'analyse.

Dans une étude menée en 2015 pour l'Association humaniste du Québec, dont il reprend les principaux éléments dans sa publication de 2016, Daniel Baril a examiné 7 manuels sur 23 pour le primaire, soit 30 % et, pour le secondaire, 4 manuels sur 11, soit 36 %. Il mentionne également trois cahiers de savoirs et d'activités d'ERPI non approuvés et deux cahiers d'apprentissages non approuvés des éditeurs Grand Duc et Lidec. Il appuie même ses observations sur un cahier de l'élève non identifié (Commission scolaire des Samares).

Quant à elle, l'étude de Nadia El-Mabrouk et Michèle Sirois, publiée en 2016, repose, si l'on se fie à la bibliographie donnée par les auteures, sur neuf manuels du primaire qui ont été approuvés, soit 39 % du total, ainsi que sur trois cahiers d'activités publiés par une maison d'édition, Lidec, qui n'a pas publié de manuel et dont aucun guide d'enseignement n'a été approuvé. Pourtant, elles annoncent avoir examiné les 23 manuels du primaire et les 6 cahiers d'activités de la maison Lidec. De plus, elles n'examinent aucun matériel didactique pour l'enseignement de l'ECR au secondaire.

De son côté, la bibliographie de l'étude du Conseil du statut de la femme, publiée en 2016, est beaucoup plus exhaustive, avec 17 manuels examinés sur 23, soit près de 74 % des livres publiés pour le primaire. Quant au secondaire, huit manuels sont examinés sur un total de onze, soit environ 73 %. De plus, cette étude ne mentionne que des ouvrages

15. Voir la liste des ouvrages approuvés en consultant le site du Bureau d'approbation du matériel didactique. Pour les manuels du primaire: [http://www1.education.gouv.qc.ca/bamd/fr/new_primaire.asp?no=1] et pour ceux du secondaire: [http://www1.education.gouv.qc.ca/bamd/fr/new_second.asp?no=1].

approuvés et elle ne tient pas compte des cahiers d'activités qui ne sont pas soumis à un processus d'approbation.

En effet, il est très important de ne pas considérer de la même façon les deux types de publication proposée. En ce qui concerne le matériel qu'approuve le ministère de l'Éducation et comme nous venons de le voir, il est soumis à un long et complexe processus d'examen qu'engage le Bureau d'approbation du matériel didactique et c'est celui qui est le plus utilisé dans les milieux scolaires. Quant aux cahiers d'activités ou d'exercices, ils ne sont pas soumis, quant à eux, à un tel processus d'approbation avant d'être publiés, et ils constituent des productions non révisées des éditeurs. Dès lors, on ne saurait accorder la même légitimité à des documents de nature aussi différente.

De plus, ces études entretiennent délibérément une confusion entre les manuels scolaires, voire les cahiers d'activités des élèves, et le programme ECR lui-même. De fait, les manuels et les cahiers d'activités ne constituent pas le programme en tant que tel, mais ils n'en proposent qu'une certaine *interprétation*, elle-même issue de la compréhension qu'en ont leurs auteurs et des choix qu'ils opèrent.

Par ailleurs, il est frappant de constater que les auteurs de ces études ne fournissent aucune explication quant à la méthode utilisée pour examiner les ressources didactiques: pas de présentation des critères de sélection des éléments du corpus, pas de méthode pour identifier *tous* les extraits (de texte, d'images, de documents comme, par exemple, des statistiques, des cartes), pas de catégories conceptuelles pour nourrir l'analyse, pas de production de grille d'analyse et de critères précis¹⁶, par exemple quantitatifs (nombre total d'extraits, répartition par thèmes) ou qualitatifs (analyse plus approfondie des extraits). Ainsi, Nadia El-Mabrouk et Michèle Sirois sélectionnent certaines images pour en élaborer des données statistiques, par exemple sur la représentation des femmes, puis elles fondent sur elles une partie de leur démonstration. Or, ce n'est qu'après un travail rigoureux et minutieux

16. Seule exception, Hélène Charron et Joëlle Steben-Chabot (2020, p. 109) qui précisent les catégories d'analyse retenues pour le volet Éthique: traitement des inégalités de genre, de l'égalité en général, d'enjeux de genre spécifique, représentations du féminisme et du travail des femmes et exemples genrés transgressifs. Quant au volet Culture religieuse, les catégories d'analyse sont la critique ou la relativisation du sexisme au sein des religions, ainsi que le rôle des femmes dans les doctrines, les institutions et les rites religieux. Ces dernières catégories demeurent, cependant, très générales.

visant l'analyse des extraits que l'on peut dégager des pistes d'interprétation pour l'examen des manuels.

Depuis des décennies, l'analyse critique des manuels scolaires constitue un important pan de la recherche universitaire (Choppin, 1992; Lebrun [dir.], 2006 et 2007). Elle repose sur des méthodes éprouvées et elle fait appel à des grilles d'analyse soigneusement construites et validées, que ce soit pour l'analyse du texte, du paratexte ou des images, non seulement pour les manuels présentant des contenus sur les religions, mais aussi pour ceux d'autres champs d'enseignement, telle l'histoire par exemple. Comme nous l'avons vu, rien, dans les études mentionnées, ne nous est dit sur les critères de sélection des éléments du corpus, ni sur les méthodes utilisées pour la collecte et l'analyse des données. Sur quelles expertises leurs auteurs se sont-ils appuyés, tant en matière de culture religieuse qu'en ce qui a trait à l'analyse de manuels sur le sujet? Aucune explication n'est apportée et les auteurs ne semblent pas connaître le vaste champ de la recherche sur le matériel didactique d'enseignement et, en particulier, sur les manuels scolaires.

Dans ce type de recherche, les chercheurs font habituellement preuve d'une grande prudence sur le plan méthodologique dans le but d'éviter d'orienter leur analyse. La raison en est qu'il est en effet facile de trouver, dans un corpus, précisément ce que l'on y cherchait. En d'autres termes, les chercheurs utilisent habituellement des méthodes qui leur permettent d'éviter de construire eux-mêmes une réalité sociale qu'ils souhaiteraient dénoncer. Rien n'est plus simple, en effet, que de prendre un extrait de texte ou une image, de les sortir de leur contexte, puis de les interpréter dans le sens que l'on souhaitait au départ leur donner, en confortant ainsi ses présupposés. Ce n'est pourtant pas ainsi que procède la recherche scientifique, ce que devraient pourtant savoir les universitaires. Un autre principe de la recherche est son caractère de reproductibilité, c'est-à-dire le fait que d'autres chercheurs, en utilisant le même corpus et la même méthode, devraient parvenir sensiblement au même résultat. Or, bien évidemment, si aucune explication de type méthodologique n'est donnée, cela sera impossible. Il me semble ici que les études qui prétendent offrir une critique du matériel didactique se situent davantage dans une démarche militante qui tente de se faire passer pour savante, voire dans une bataille idéologique contre la culture religieuse, ce que révèle d'ailleurs Daniel Baril (2016, p. 113) quand il affirme que les coupables des erreurs qu'il a relevées dans les manuels

ne sont pas les auteurs et les éditeurs « aucunement à blâmer » mais « les universitaires et autres intellectuels qui ont conçu un tel programme ». Le but de ces études critiques du matériel didactique semble donc être essentiellement de s'attaquer au programme ECR et, en particulier, à son volet Culture religieuse, voire à la religion elle-même, comme va le démontrer la partie suivante.

Enfin, des études montrent que l'usage réel des manuels ou des cahiers d'activités par les enseignants est parfois assez limité, généralement à seulement un tiers des professeurs, ce qui viendrait à tout le moins diminuer les effets délétères supposés de l'utilisation de ceux-ci (Boutonnet, 2013), si tant est que ces ouvrages se soient révélés aussi néfastes que ces études le disent. De plus, parmi les enseignants d'ECR, il existe différents types d'utilisateurs de manuels, depuis ceux qui ne les utilisent jamais, à ceux qui les suivent scrupuleusement, en passant par ceux qui y puisent simplement quelques ressources pour préparer leur cours (Sirois, 2017). Enfin, certains enseignants sont capables de faire preuve d'un grand esprit critique à l'égard des manuels.

Il ne s'agit pas ici de nier qu'il y ait parfois des maladresses dans certains manuels, dans les énoncés ou dans le choix de certaines photographies; je l'ai moi-même constaté. D'ailleurs certains d'entre eux auraient pu, à l'occasion de rééditions par exemple, être améliorés sous plusieurs aspects, soit en remédiant à des inexactitudes, soit de façon plus générale en signalant mieux, par exemple, la grande diversité de l'observance des rituels au sein de chaque tradition.

Pour autant, le raisonnement suivi dans certaines études critiques est pour le moins spécieux: des défauts relevés dans des manuels (certains observés à juste titre, d'autres, beaucoup moins) permettent d'incriminer l'ensemble du programme de culture religieuse, ce qui suffirait à justifier sa suppression.

La critique du programme ECR au nom d'arguments féministes

En réaction à une position longtemps hégémonique de l'Église catholique tant à l'échelle collective et publique dans la société québécoise, qu'à l'échelle privée et individuelle dans la conduite des activités de chacun, le combat féministe vise, outre l'atteinte de l'égalité avec les hommes, l'émancipation des femmes de la tutelle de la religion. Cette lutte connaît une accélération au cours des années 1960 dans une

société qui voit se développer un important et puissant mouvement de sécularisation. Ainsi, selon Francine Descarries (2013, p. 101), professeure au Département de sociologie de l'UQAM et directrice scientifique du Réseau québécois en études féministes : « L'histoire récente du Québec nous enseigne en effet que c'est lorsque l'État s'est dissocié de la normativité catholique que les femmes ont fait des gains substantiels vers l'égalité. En fait, la sécularisation de la société québécoise a été un des plus importants facteurs dans la promotion de l'égalité entre les femmes et les hommes. »

Dans une représentation des religions où celles-ci sont vues, avant tout, comme des systèmes profondément sexistes qui favorisent l'inégalité, l'infériorisation et l'exploitation des femmes, les religions doivent être tenues à bonne distance de la sphère politique et civique. La critique du programme ECR au nom d'arguments féministes a parfois une connotation anticléricale, voire antireligieuse, rejoignant ainsi les discours des milieux antireligieux et des militants athées que nous avons évoqués précédemment.

Créé en 1973 pour conseiller le gouvernement sur les questions concernant les droits des femmes, le Conseil du statut de la femme (CSF) publie en 2011 un avis sur la laïcité qui s'inscrit dans ce type de discours, où religion rime avec oppression, et où les monothéismes sont considérés, par nature, comme discriminatoires. Cet avis rejette la conception de la laïcité ouverte et défend l'idée d'affirmer plus fermement la séparation de l'État et de la religion, en particulier par la neutralité religieuse des agents de l'État.

En critiquant également le programme ECR, le CSF considère ainsi qu'il nuit à la neutralité de l'État et qu'il prédispose à porter atteinte à la liberté de conscience et de religion des élèves dont les convictions sont athées ou agnostiques puisque les courants de pensée séculière ou humaniste ne sont pas, dans le programme, traités de façon équivalente aux systèmes religieux. Selon cet avis, le programme ECR va à l'encontre du droit des femmes, car il ne permet pas de sensibiliser les jeunes aux valeurs d'égalité entre les sexes du fait, en particulier, qu'il ne présente pas le « caractère discriminatoire » des religions (CSF, 2011, p. 124). Le Conseil recommande donc la suppression du volet Culture religieuse du programme et la prise en charge de celle-ci par les cours d'histoire et d'éducation à la citoyenneté.

C'est précisément dans ce même registre que s'inscrivent de nouvelles critiques féministes publiées en 2016. Les premières proviennent d'une étude sur les manuels scolaires d'éthique et de culture religieuse qu'avaient menée Nadia El-Mabrouk et Michèle Sirois. Spécialiste de bio-informatique, Nadia El-Mabrouk est professeure au Département d'informatique de l'Université de Montréal, elle est d'origine tunisienne et membre de l'Association québécoise des Nord-Africains pour la laïcité qui milite, comme l'indique son nom, en faveur de la laïcité et contre l'intégrisme religieux, et elle est également membre du groupe féministe Pour les droits des femmes du Québec (PDF). Ce groupe a été cofondé en 2013 par Michèle Sirois, anthropologue, et est issu, dans le contexte des vifs débats de société sur le projet de Charte des valeurs québécoises, d'une scission avec la Fédération des femmes du Québec, sur la question de la laïcité, et plus particulièrement sur celle du port du voile islamique. Considérant que celui-ci est un symbole sexiste et discriminatoire, le groupe PDF juge légitime son interdiction chez les employées de l'État, contrairement à la Fédération des femmes du Québec qui rejette, quant à elle, la proscription des voiles musulmans. Le groupe PDF se présente comme un mouvement qui veut remettre en question le système patriarcal, promouvoir l'égalité entre les femmes et les hommes, et favoriser la laïcité de l'État québécois.

Nadia El-Mabrouk et Michèle Sirois se livrent à une analyse du matériel didactique du programme ECR utilisé au primaire, sous l'angle du thème des rapports sociaux entre les sexes et de celui des relations entre différents groupes culturels. Elles soutiennent qu'un nombre inférieur de femmes, comparativement à celui des hommes, est représenté dans les images provenant des manuels qu'elles ont sélectionnés. Elles en concluent qu'il s'agit là de la manifestation d'une discrimination religieuse faite à l'égard des femmes alors que, d'après elles, ces mêmes manuels devraient plutôt, au contraire, dénoncer la ségrégation sexuelle pratiquée dans les religions.

De plus, les manuels banalisent, à leurs yeux, les pratiques rétrogrades et sexistes des intégristes et favorisent ainsi une représentation stéréotypée, voire conservatrice, des cultures religieuses, ce qui légitimerait un recul par rapport au droit des femmes et plus largement au « vivre-ensemble ».

Enfin, d'après Nadia El-Mabrouk et Michèle Sirois, le matériel didactique contribue à stigmatiser des enfants en les obligeant à « s'identifier à

une religion précise et à des pratiques religieuses stéréotypées, sexistes et souvent fondamentalistes» (2016, p. 123) au risque d'un «profilage ethnico-religieux» (*Ibid.*, p. 146). Ce qui est pour le moins excessif dans la mesure où, comme nous l'avons vu, le programme ne demande pas aux enfants de témoigner de leurs pratiques religieuses.

Pour elles, il faudrait, au contraire, éduquer et prémunir les jeunes contre certains rituels rétrogrades pratiqués au nom de la religion, tels que l'excision, les mariages forcés et la polygamie. Ainsi, plutôt que d'amener les enfants à découvrir le sens des prescriptions alimentaires religieuses, il serait plus pertinent de les inviter à parler de leurs pays d'origine et des plats que préparent leurs propres parents, ce qui n'est pas dénué d'un certain risque de folklorisation. La vision des auteures est très occidentalocentrée. Opérer des distinctions claires entre culture et religion comme elles y invitent n'est pas toujours aisé. En outre, si, dans nos sociétés, la religion relève de plus en plus de la sphère privée, il n'en est pas de même partout dans le monde. Olivier Roy (2008) a examiné cette question de la complexité des rapports entre culture et religion. Par ailleurs, Nadia El-Mabrouk et Michèle Sirois critiquent non seulement ce qu'elles trouvent dans les manuels, mais aussi l'absence de certains thèmes sur lesquels il aurait fallu, à leur sens, insister davantage, comme les menstruations, la virginité, le divorce, l'avortement, etc.

Elles portent une attention particulière à la présentation de l'islam : elles jugent que les manuels étudiés font l'apologie d'une vision fondamentaliste de cette religion, particulièrement en faisant la «promotion» du voile, et affirment que le port de celui-ci n'est pas énoncé dans les textes coraniques. C'est là, en effet, une question délicate et complexe, qui ne peut s'accommoder d'affirmations simplistes. La question de la prescription coranique du port du voile, à partir principalement du verset 31 de la sourate XXIV : «Dis aux croyantes : de baisser leurs regards, d'être chastes, de ne montrer que l'extérieur de leurs atours, de rabattre leurs voiles sur leurs poitrines [...]»¹⁷ donne lieu, depuis des siècles, à des interprétations divergentes au sein de l'islam. Cependant, affirmer comme Nadia El-Mabrouk et Michèle Sirois (2016, p. 132) que le voile est «utilisé, partout à travers les manuels d'ECR, comme le

17. Le Coran XXIV-31. Traduction et notes de Denise Masson, Paris, Gallimard, 1967, p. 434.

symbole religieux associé à l'islam», et comme légitimant un endoctrinement des enfants dès le plus jeune âge est, pour le moins, caricatural. Le manuel de 3^e cycle du primaire qu'a publié Fides présente, avec beaucoup de justesse, la diversité des pratiques vestimentaires dans l'islam : des femmes sans signe religieux distinctif, des femmes portant le hijab (ou voile) et d'autres le niqab (ou voile intégral), en soulignant bien que, dans les sociétés occidentales, bon nombre de musulmanes ne portent pas le voile, et que pour celles qui décident de se couvrir effectivement la tête, un bien plus grand nombre choisissent le hidjab plutôt que le niqab. Ce manuel rappelle aussi que, dans les pays musulmans, il existe différentes coutumes vestimentaires, qu'il peut exister une forte pression sociale ou religieuse à cet égard ou alors que le choix de la façon de se vêtir est laissé à chaque femme¹⁸. Contrairement aux affirmations de Nadia El-Mabrouk et Michèle Sirois, il ne s'agit donc pas de faire accepter le voile intégral au Québec, ni de laisser entendre que ne pas porter le voile est un comportement occidental étranger à l'islam. La frontière entre la critique et le procès d'intention, voire tout simplement la mauvaise foi, se trouve parfois allègrement franchie, ce qui affaiblit considérablement le sérieux et la portée des arguments développés dans les propos des auteures.

À la lumière de ces nombreuses critiques, il semble donc souhaitable, selon les auteures, de supprimer l'enseignement de la culture religieuse tel qu'il est proposé dans le programme ECR, position que madame El-Mabrouk a défendue dans de très nombreuses tribunes médiatiques.

En 2016, le Conseil du statut de la femme publie un avis qui porte sur l'étude des inégalités entre les sexes dans le système scolaire québécois, ainsi que sur la question du féminisme. Il examine, plus particulièrement, le traitement de ces questions dans les manuels d'univers social et d'éthique et de culture religieuse. Pour ce qui est du volet Éthique du programme, cet avis regrette la présentation principalement juridique de l'égalité ainsi que la négation des fondements sociaux des inégalités de sexe. Quant au volet Culture religieuse, l'avis déplore de nombreux manques, à commencer par l'absence, dans les manuels du programme ECR, de remise en question des pratiques sexistes et de

18. Voir HERVÉ GUAY ET JEAN-PHILIPPE PERREault, *Une vie grande. Manuel de l'élève A. 3^e cycle du primaire*, Montréal, Fides, 2009, p. 114.

la hiérarchie de genre au sein des religions, ainsi que l'occultation des inégalités au sein des pratiques, des règles et des doctrines religieuses. De plus, l'avis du CSF s'insurge contre le manque de dénonciation à propos du caractère discriminatoire des récits religieux fondateurs et de la marginalisation du rôle des femmes dans l'histoire religieuse. Il considère que les manuels devraient dénoncer l'exclusion des femmes des activités publiques et sacrées des religions, de même que les violences faites envers les femmes, ainsi que le maintien de pratiques et de représentations inégalitaires et patriarcales au sein des religions : inégalités de sexe dans la religion catholique et dans la société québécoise, rôle du mariage comme contrôle de la sexualité, difficulté de divorcer pour les femmes dans le judaïsme, homophobie de l'Église catholique, contrôle de la destinée des femmes, etc.

Par ailleurs, l'avis du Conseil du statut de la femme juge que l'histoire d'Abraham et de Hagar, présentée dans certains manuels, est emblématique d'un récit religieux problématique qui « euphémise la violence sexuelle subie par une esclave pour satisfaire les besoins de descendance du patriarche » (CSF, 2016, p. 66), et constitue un témoignage de sexisme qui devrait être dénoncé. Un retour au texte biblique s'impose pourtant ici : Abram (qui n'est pas encore Abraham) est marié à Saraï, (qui n'est pas encore Sarah)¹⁹ mais le couple n'a pas d'enfants. Au chapitre XVI de la Genèse, Saraï dit à Abram : « Voici que le Seigneur m'a empêchée d'enfanter. Va donc vers ma servante, peut-être que par elle j'aurai un fils [... Saraï] prit Hagar, sa servante égyptienne, pour la donner comme femme à Abram son mari. Il alla vers Hagar, qui devint enceinte. Quand elle se vit enceinte, sa maîtresse ne compta plus à ses yeux²⁰. » Le récit biblique raconte que Saraï entre alors dans une grande colère, ce qui la conduit à maltraiter tellement Hagar que celle-ci prend la fuite. Mais, peu après, un ange de Dieu rassure cette dernière et lui annonce qu'elle donnera bientôt naissance à Ismaël, qui sera un homme libre et indépendant, père d'une descendance nombreuse : les Arabes du désert. C'est d'ailleurs Ismaël qui sera circoncis lors de l'alliance conclue entre Dieu et Abraham. Dans la suite du récit biblique, lorsque Sarah enfantera à son tour un fils, Isaac, inquiète pour l'avenir de celui-ci, elle

19. Le changement de leurs prénoms se fera au moment de l'alliance conclue avec Dieu (Genèse, chapitre XVII).

20. Genèse XVI, 2-5. *Traduction œcuménique de la Bible*, Paris, Société biblique française, Éditions du Cerf, 1988.

demandera à Abraham de chasser Hagar et Ismaël, demande qui contrariera fort Abraham, mais Dieu le rassurera en lui disant qu'il fera naître à partir d'Ismaël une grande nation. De plus, Dieu sauvera d'une mort certaine dans le désert la mère et le fils, et répétera à Hagar la promesse faite à Abraham de faire d'Ismaël une grande nation²¹.

Comme on le voit, dans ce récit, le personnage qui décide et ordonne, se révèle injuste et maltraite Hagar, c'est bien Sarah et non Abraham. C'est la volonté de Sarah, dotée d'une forte personnalité, qui se trouve déterminante dans cette histoire, car c'est elle qui dit à Abraham ce qu'il doit faire, celui-ci se montrant relativement passif, préférant se plaindre à Dieu plutôt qu'à sa femme. D'ailleurs, dans la tradition juive, Sarah est une matriarche et, selon le commentaire de la Haggadah, les pouvoirs prophétiques de Sarah dépasseraient ceux d'Abraham (Goldberg, 1993, p. 1027-1028).

À la lumière de ces textes, il paraît donc particulièrement problématique de faire de ce passage de l'Ancien Testament l'exemple d'un traitement injuste des femmes par les hommes, alors qu'il illustre plutôt une relation de pouvoir difficile et, certes, abusive, entre femmes. Les risques d'incompréhension, voire de contresens, sont alors bien réels. De plus, ce texte qui aura une postérité herméneutique très riche dans les trois monothéismes, de même que dans la littérature de nombreuses cultures, souligne d'abord et avant tout la double, voire triple paternité d'Abraham : père des juifs et des chrétiens, ainsi que des musulmans. Il souligne aussi la toute-puissance de Dieu, à qui rien n'est impossible et qui, selon la formule poétique de Genèse XV, 5, choisit Abraham et ses femmes pour fonder un peuple immense aussi nombreux que les étoiles dans le ciel.

Il est pour le moins curieux de voir les auteures de l'avis du CSF dénoncer le manque de contextualisation critique des manuels lorsqu'ils présentent ces récits, alors qu'elles-mêmes en pratiquent une lecture littéraliste totalement décontextualisée.

En conclusion de son avis, le CSF (2016, p. 74) juge souhaitable la suppression du volet Culture religieuse et plaide pour son remplacement

21. L'un des rites accomplis par les fidèles musulmans lors du pèlerinage à La Mecque consiste à courir à sept reprises entre deux collines distantes d'environ 500 mètres, Safa et Marwa, en souvenir de l'errance d'Hagar dans le désert à la recherche d'eau pour son fils. Le Coran mentionne ces deux collines considérées comme sacrées; voir sourate II, 158.

par un cours d'éthique qui intégrerait l'éducation à l'égalité, à la citoyenneté et à la sexualité, avec « des notions sur la violence et la perspective du *care* ainsi que l'apprentissage de savoirs éthiques et pratiques relatifs aux soins et à la prise en charge des personnes (enfants, personnes vieillissantes, handicapés, etc.) afin que l'école joue un rôle plus actif dans la socialisation égalitaire des garçons et des filles ». Il faut cependant mentionner que, dans un avis plus récent de 2020, déposé dans le cadre du processus de révision du programme ECR, le Conseil du statut de la femme a opéré une volte-face importante en affirmant considérer comme encore pertinent l'enseignement du fait religieux, et comme essentielle une « approche neutre des valeurs et des croyances » (CSF, 2020, p. 18). Ce texte reconnaît l'évolution du CSF sur cette question et, avec un sens de la nuance beaucoup plus développé que dans les précédents avis, la nécessité de « combattre certains stéréotypes ou préjugés selon lesquels, par exemple, les femmes qui ont la foi seraient soumises ou aliénées et les personnes athées auraient forcément une conception égalitaire des femmes et des hommes » (*Ibid.*).

Publiées en 2016, les deux études critiques des manuels scolaires provenant de Nadia El-Mabrouk et de Michèle Sirois, d'une part, et du Conseil du statut de la femme, d'autre part, ont connu un important retentissement sur le plan médiatique. Il est certain qu'elles ont joué un rôle important dans la perception négative du programme ECR.

J'ai déjà soulevé les nombreuses difficultés méthodologiques qui viennent, à mon sens, susciter le questionnement sur la pertinence des résultats de ces études. Toutefois, elles posent aussi de sérieux problèmes sur les plans scientifique et éthique. Le premier problème est celui que je qualifie de révisionnisme idéologique. En effet, ces études ignorent les contextes historiques et culturels des récits qu'elles critiquent. Si nous revenons, par exemple, au récit de l'histoire d'Abraham, de Sarah et de Hagar, celui-ci doit être situé dans un contexte historique bien précis. En effet, d'après le droit mésopotamien en vigueur dans la société dans laquelle Abraham aurait vécu, une épouse stérile avait le droit de donner à son mari une servante pour femme, puis de reconnaître comme siens les enfants nés de cette union. Cette pratique sera évoquée ailleurs dans la Bible pour les épouses de Jacob que sont Rachel et Léa (Genèse XXX, 1-6 et 9-13). Bien entendu, il faut rappeler ici qu'aucun de ces personnages n'est attesté historiquement, mais l'histoire fort ancienne d'Abraham et de Hagar a une très riche

valeur symbolique et métaphorique. C'est à celle-ci qu'il faut porter attention et non pas à une historicité incertaine. Bien évidemment, certaines pratiques peuvent surprendre, voire choquer aujourd'hui. Par contre, le révisionnisme historique et idéologique qui consiste à juger le passé, vieux parfois de plusieurs milliers d'années, à l'aune de valeurs contemporaines, est un exercice qui, malheureusement, mène droit à des anachronismes et à des erreurs regrettables de compréhension, comme nous venons de le constater²². C'est pourtant ce révisionnisme qui guide bon nombre de commentaires dans les études examinées et qui nourrit un regard très critique sur les religions, voire qui fait le procès de celles-ci. En effet, les histoires racontées dans la Bible ou dans le Coran, par exemple, prennent place dans des sociétés patriarcales, bien éloignées des conceptions égalitaires contemporaines, et une certaine vision de la femme dans nombre de religions s'inscrit dans des traditions culturelles parfois misogynes. Mais ce sont là des questions complexes qui nécessitent des analyses approfondies et qui ne peuvent s'accommoder d'affirmations lapidaires. Il est vrai que les responsables des rituels dans bon nombre de religions sont plus souvent des hommes que des femmes. Pour autant, il existe de nombreux mouvements contemporains dans plusieurs religions qui militent en faveur d'une plus grande présence des femmes : femmes évêques dans l'anglicanisme, femmes pasteures dans le protestantisme, débats actuels sur la place et le rôle des femmes dans le catholicisme, femmes rabbins dans des mouvements juifs libéraux, femmes imams dans des groupes musulmans contemporains. De plus, des courants de relecture féministe et de réinterprétation des textes fondateurs se développent, autant en ce qui concerne les textes de la Bible (Parmentier, Daviau et Savoy [dir.], 2018), et ce, depuis les années 1960, qu'en ce qui a trait à ceux du Coran (Wadud, 1999).

Pourtant, en ce qui concerne les auteures dont nous avons parlé, l'alternative est simple : critiquer, voire dénoncer les discours sexistes des religions, réduites à être des vecteurs d'inégalités entre sexes, ou alors supprimer la culture religieuse des apprentissages scolaires. Ainsi,

22. Un autre exemple de jugement anachronique est celui du regard contemporain réprobateur que portent Nadia El-Mabrouk et Michèle Sirois sur la pratique juive qui consistait à présenter au Temple de Jérusalem le garçon premier né quarante jours après sa naissance comme cela se faisait dans l'Antiquité juive au motif que cela est sexiste. Ce rite, qui a disparu en 70 de notre ère, avec la destruction du Temple, reflète les valeurs de son époque.

pour Nadia El-Mabrouk et Michèle Sirois, ne pas critiquer les religions contribue à nourrir le recul du droit des femmes. Or, avant de critiquer, il faut présenter les faits; avant d'interpréter, il faut connaître, comprendre et expliquer. Le manque flagrant de culture religieuse chez les auteures des études critiques du matériel didactique vient souligner *a contrario* l'importance de celle-ci, ne serait-ce que pour comprendre les objets dont il est question.

De façon étroitement liée, le deuxième problème à propos de ces études est celui de ce que je qualifierai de nouveau dogmatisme, voire de moralisme. En accusant le programme ECR d'être dogmatique et trop favorable aux religions, les auteures prétendent pouvoir le remplacer par un autre discours, tout aussi idéologique, qui critiquerait les religions à travers le prisme d'un regard féministe du XXI^e siècle et d'une certaine vision du droit des femmes, et dénoncerait les religions comme rétrogrades et sexistes, ce qui conduirait au procès des systèmes religieux.

Les risques d'une telle approche sont nombreux: 1) remplacement de la connaissance par un jugement moral; 2) ignorance de la complexité de l'histoire des religions au profit d'une indignation contemporaine se drapant de vertu, et témoignant de surcroît d'une grande inculture; 3) substitution d'un discours idéologique militant à l'analyse rationnelle rigoureuse, cette dernière étant, parfois même, jugée suspecte et partisane; 4) rejet d'un dogmatisme jugé obsolète pour lui en substituer un autre, plus moderne, qui se présente cependant lui aussi comme un régime de vérité exclusif; 5) polarisation simplificatrice des opinions au détriment des débats argumentés et contradictoires. Ce sont là des maux très contemporains qui nuisent profondément à la qualité des réflexions et des débats dans bien des domaines.

Or, comme le rappelle un rapport sur la radicalisation et les médias:

Plutôt que de disqualifier sans nuances toute religion en regard des divers types d'égalités, il importe également de donner une place aux voix réformatrices, modérées et critiques issues des religions elles-mêmes. Il est utile de rappeler que la disqualification radicale des religions, par des instances publiques, participe aux polarisations sociales et, en ce sens, ne peut servir à promouvoir de façon constructive l'égalité. Cet aspect s'avère d'autant plus important que l'adhésion à des théories du complot dissimule un manque de réflexion sur la croyance²³.

23. SOLANGE LEFEBVRE (dir.), *Peur de quoi? L'extrémisme violent au Québec et le paysage médiatique*, Rapport de recherche Programme Actions concertées Médias et

En conclusion

Les études critiques des détracteurs du programme ECR rattachés au camp laïque relèvent, le plus souvent, d'analyses engagées par des acteurs et des organismes aux engagements militants plutôt que de recherches scientifiques rigoureuses. Pour ces acteurs sociaux, si le discours sur les religions ne consiste pas en une critique qui doit être entendue comme une dénonciation, il s'agira nécessairement d'une propagande religieuse. On observe ainsi un glissement : ce n'est plus seulement, selon eux, la culture religieuse enseignée à l'école qui pose problème, mais les religions en elles-mêmes vues, par essence, comme irrationnelles, obscurantistes, inégalitaires, misogynes, sexistes, ainsi que porteuses nécessairement de divisions.

Or, ces militants sont très mobilisés et actifs, ils prennent la plume aisément et ils peuvent se montrer fort virulents. Du haut de leur supériorité morale, ils n'hésitent pas à juger avec condescendance les croyants, considérés parfois comme arriérés. Avides de polémiques, les médias ont souvent relayé leurs objections au programme ECR. Une telle attitude a favorisé la répétition régulière des mêmes critiques et, de cette manière, rendu inaudible, dans le débat public, la voix des acteurs engagés dans cet enseignement. En effet, cette situation a occasionné une forte disparité entre ceux qui, à partir parfois de quelques témoignages ou extraits de matériel didactique montés en épingle, prennent la parole pour condamner, et les experts au quotidien de l'enseignement du programme ECR, de ses joies et de ses difficultés, qui sont des acteurs beaucoup plus nombreux sur le terrain, mais bien plus discrets.

Il est ainsi tout à fait saisissant de constater que, dans l'ensemble des études critiques du programme ECR que nous venons d'examiner, *aucune* d'entre elles ne repose sur des études empiriques menées auprès des élèves, ni sur des enquêtes cherchant à comprendre la réalité des formes que revêt cet enseignement dans les classes, comme si ces aspects fondamentaux étaient superflus, voire inutiles. D'ailleurs, parmi les auteurs de ces études, on ne trouve aucun expert du monde éducatif. La précipitation à vouloir se débarrasser du programme ECR a même conduit les acteurs catholiques (parents et Collège Loyola) à

en demander l'exemption, et aux militants laïques (MLQ) à en réclamer l'abrogation, *avant même* qu'il soit mis en place dans les écoles, pour des questions de principe, sans jamais chercher à savoir comment cet enseignement pourrait se développer sur le terrain. Ainsi, condamné dès sa conception, le cours s'est retrouvé considérablement fragilisé.

Un « oligopole » cognitif

Les opposants du programme ECR, principalement ceux des camps nationaliste, laïque et féministe, ont réussi à créer une chambre d'écho à partir de laquelle leurs dénonciations se sont répercutées dans les médias, en se recoupant parfois, et où leurs discours, nourris par des biais de confirmation, par lesquels ils valident leurs hypothèses premières en sélectionnant les éléments qui corroborent celles-ci, en sont venus à renforcer leurs convictions, dans une sorte de logique mimétique²⁴. « Les détracteurs du programme ERC se connectent les uns les autres dans leurs différentes interventions, créant une sorte de circularité entre leurs arguments, mais aussi augmentant la visibilité de leurs positions, qui, à force de circuler, acquièrent une apparence de validité, que celle-ci soit établie ou pas » (Tremblay, 2018, p. 294, traduction de l'auteure).

D'ailleurs, ces critiques présentent les résultats de leurs études comme des vérités indiscutables et soupçonnent aisément ceux qui sont en désaccord avec leurs interprétations, points de vue qu'expriment souvent les spécialistes des questions enseignées à l'intérieur du programme ECR, d'être en soi-disant conflit d'intérêts, cherchant ainsi à délégitimer leur parole. Paradoxalement, l'expertise se retourne contre les vrais experts : « un individu sera d'autant plus difficile à croire qu'on lui suppose un intérêt à être cru » (Bronner, 2003, p. 222).

Stéphanie Tremblay, professeure au département de sciences des religions de l'UQAM, a examiné les articles de trois quotidiens francophones traitant du programme ECR (*Le Devoir*, *Le Journal de Montréal*, *La Presse*) entre 2005 et 2017. Elle a observé qu'après la publication, en 2016, de l'ouvrage collectif *La face cachée du cours Éthique et culture religieuse*, plus de 11 articles dans *Le Devoir* et 13 autres dans *Le Journal*

24. Ainsi, Marie-Michèle Poisson (MLQ) cite Nadia El-Mabrouk (PDF) qui, elle-même, cite le Conseil du statut de la femme qui, à son tour, cite Daniel Baril (MLQ); la boucle est ainsi bouclée. Chroniqueur au *Journal de Montréal*, Richard Martineau a lui aussi offert régulièrement des tribunes complaisantes à ces discours.

de Montréal ont repris, sans aucune distance critique, certaines des accusations formulées à l'encontre dudit programme (Tremblay, 2018, p. 294). Elle a noté que *Le Devoir*²⁵, plus particulièrement, a publié deux fois plus d'articles qui critiquent le programme ECR, lesquels articles proviennent d'opposants nationalistes, laïques ou féministes, que de textes qui lui sont favorables ou indifférents, ce qui témoigne d'une couverture biaisée, et contribue à construire ce que l'on pourrait nommer un « *oligopole cognitif* donnant l'impression d'une multiplication sans précédent des objections » (*Ibid.*, p. 296, traduction de l'auteure). Les études du sociologue Gérald Bronner sur la constitution et la circulation des croyances dans l'espace médiatique sont ici particulièrement éclairantes. Il utilise l'expression de « marché cognitif » pour désigner « l'espace fictif dans lequel se diffusent les produits qui informent notre vision du monde : hypothèses, croyances, informations, etc. » (Bronner, 2013, p. 23), ces produits étant soumis à des processus d'offre et de demande, de concurrence, de monopole, etc. Lorsqu'un individu demandeur est confronté sur un sujet « à une seule offre cognitive, on dira qu'il y a monopole cognitif. Lorsqu'il sera confronté à une offre cognitive dominante, on dira qu'il y a oligopole cognitif. Lorsqu'il sera confronté à plusieurs offres cognitives, on dira qu'il y a concurrence cognitive » (Bronner, 2003, p. 185). Or, avec la large diffusion des critiques nationalistes, laïques et féministes au sujet du programme ECR un « oligopole cognitif » s'est créé dans les médias, rendant difficilement audibles d'autres discours minoritaires. Et ce, d'autant plus que « le vrai n'est lui-même pas toujours convaincant » (Bronner, 2003, p. 232) alors que ce qui semble convaincant n'est pas nécessairement vrai. Stéphanie Tremblay (p. 295) constate : « Cela signifie que plus il y a de gens autour de nous qui croient en quelque chose, plus il nous est facile d'adhérer à cette croyance. Le prix d'un produit cognitif n'est donc pas nécessairement fixé en fonction de la validité objective d'un énoncé ou de sa fonction sociale, mais constitue plutôt le reflet de sa popularité » (traduction de l'auteure). Il existe donc une sorte de paresse cognitive qui consiste à suivre les idées qui semblent les plus populaires, sans se donner la peine de les vérifier par soi-même, même

25. On peut d'ailleurs s'interroger sur les choix rédactionnels d'un journal, considéré comme sérieux, préférant relayer des opinions ou des discours militants plutôt que de proposer un véritable travail d'enquête journalistique basé sur des recherches empiriques effectuées sur le terrain.

si, en tant qu'intellectuels ou journalistes, on a accès aux moyens pour le faire. Même la sphère politique a été touchée, puisque les deux camps, nationaliste et laïque, ont trouvé des relais, d'abord au Parti Québécois, auprès, notamment, de Jean-François Lisée, puis à la Coalition Avenir Québec, pour diffuser leurs objections au programme ECR et demander la suppression de la culture religieuse. Ce martèlement répété a trouvé son chemin jusqu'aux oreilles du ministre de l'Éducation, Jean-François Roberge, qui a repris à son compte plusieurs affirmations erronées à propos du programme ECR, en particulier celles l'accusant de faire preuve de dogmatisme religieux, l'amenant à décider de supprimer le volet de Culture religieuse. Ce discours a pu également s'épanouir dans un terreau social défavorable aux religions, qu'une certaine mémoire collective a cultivé au Québec.

C'est dire qu'une saturation de l'espace médiatique et du discours politique, qui n'a pas été sans influence sur l'opinion publique, s'est opérée progressivement. Pourtant, au-delà de ces expressions bruyantes de désaccords, force est de constater l'existence d'une majorité silencieuse, dont on peut mesurer, à intervalles réguliers, l'adhésion au programme ECR. Ainsi, à la rentrée de 2008, un sondage de la firme Léger Marketing, en collaboration avec *Le Devoir*, mené sur les valeurs et les religions, établit que le tout nouveau cours ECR obtient un appui de 52 %, confirmant de la sorte que, depuis 1998, la majorité de la population souhaite un enseignement non confessionnel et culturel sur les religions (Proulx, 2008). De leur côté, 29 % des personnes sondées voudraient que les jeunes ne soient pas du tout exposés à la religion. Seulement 16 % auraient préféré une éducation religieuse confessionnelle.

En mars 2012, quelques semaines après la décision de la Cour suprême jugeant que le cours ECR ne portait pas atteinte à la liberté de religion des parents catholiques qui avaient contesté le caractère obligatoire de cet enseignement, l'enquête Léger Marketing menée pour la Coalition pour la liberté en éducation montre que 42 % des répondants souhaitent que cet enseignement demeure obligatoire, 25 % des personnes sondées préféreraient qu'il soit plutôt offert de façon optionnelle, et 29 % estiment que des matières de base, comme les mathématiques ou le français, devraient le remplacer. Parmi les répondants au sondage, c'est donc 67 % de la population qui est en faveur du cours ECR, que celui-ci soit offert sous une forme obligatoire

ou une forme optionnelle. Enfin, trois ans plus tard, en mars 2015, un sondage SOM-Cogeco, révèle un soutien favorable de 62 % au cours ECR, tandis que 33 % des personnes se disent en faveur de l'abolition du cours. On observe donc, au fil des années, un soutien majoritaire de la population au cours ECR, même si les oppositions ne sont pas négligeables.

Militance, rhétorique conspirationniste et polarisation

Les dénonciations du programme ECR par ces acteurs critiques qui se réclament aussi bien du nationalisme que de la laïcité ou du féminisme, illustrent bien, il me semble, certains travers de notre époque: la montée en puissance de la militance qui tend à se substituer à l'analyse scientifique, la logique complotiste, de même que la polarisation des débats.

S'affranchissant aisément des critères qui guident la recherche scientifique, les études militantes, qu'elles soient menées à titre individuel ou associatif, se présentent pourtant, avec beaucoup d'assurance, comme paroles de vérité. Elles sont d'ailleurs reprises et diffusées comme telles dans les sphères médiatique et politique, sans que leurs fondements et, encore moins, les biais et préjugés de leurs auteurs soient remis en question. Ces études relèvent du registre de la dénonciation et cherchent à révéler une réalité qu'elles jugent scandaleuse. Ces critiques, qui n'hésitent pas à déformer, voire à caricaturer le programme ECR ou les propos de certains manuels, s'inscrivent dans un discours d'indignation, non sans exagération parfois. Or, il est beaucoup plus facile de s'indigner que de penser, plus facile de dénoncer que d'expliquer. De plus, la prime accordée dans la sphère médiatique à une prise de parole tonitruante ne favorise en rien la pensée complexe et nuancée, ni ne permet la mise en place d'un cadre de discussion collective admettant le dissensus sur des bases argumentées et rationnelles. Il est d'ailleurs intéressant de noter que ceux-là mêmes qui se sont parfois montrés les plus pétris de certitudes dans le débat sur le programme ECR et les moins enclins à remettre celles-ci en question ou, à tout le moins, à en discuter, sont généralement ceux qui considèrent les croyants comme dogmatiques, comme c'est le cas de certains critiques des camps laïque et féministe, confondant parfois allègrement athéisme et laïcité. Or, comme on a pu le constater, les plus

doctrinaires ne sont pas toujours ceux qui sont accusés de l'être. De plus, la laïcité, comme nous l'avons vu, est un concept autrement plus riche que la simple conception qui consiste à l'opposer aux religions. Quant à l'athéisme, son histoire longue et complexe mérite elle aussi mieux qu'une simple caricature (Minois, 1998; Comte-Sponville, 2006).

Encore une fois, les travaux de Gérard Bronner sont particulièrement éclairants pour comprendre ce qui se joue dans certaines critiques du programme ECR, en lien avec ce qu'il appelle l'« effet de dévoilement » et la rhétorique conspirationniste. Comme l'effet de dévoilement « rationalise des éléments qui semblaient disparates [...] et] a tendance à rendre très attractif le produit cognitif, il sera facilement acheté sous cette forme et propagé » (Bronner, 2003, p. 229-230). L'accumulation des critiques contre le programme ECR correspond à ce que Gérard Bronner appelle un « millefeuille » argumentatif qui permet un foisonnement d'arguments et se révèle d'autant plus difficile à déconstruire qu'il requiert des connaissances qu'une simple personne possède rarement; quant au dévoilement, il vient révéler des vérités cachées. Ainsi, comme l'observe Stéphanie Tremblay (2018), le titre de l'ouvrage collectif dirigé par Normand Baillargeon et Daniel Baril (2016) fait référence à la « face cachée » du cours ECR, et entend révéler au public des éléments qui lui auraient été volontairement dissimulés. Tout le contenu du programme est analysé au prisme de cette présumée conspiration. On peut d'ailleurs établir un lien ici avec plusieurs articles du *Journal de Montréal*, dont les titres évoquent sans détour l'endoctrinement ou le lavage des cerveaux.

L'esprit de soupçon et la logique du complot sont aussi très présents chez certains détracteurs du programme ECR. Ainsi, dans le camp des critiques nationalistes, Joëlle Quérin considère que le programme ECR relève d'une manipulation étatique ayant pour objectif d'imposer le multiculturalisme dans l'esprit des élèves ainsi que de conditionner ces derniers à accepter les accommodements raisonnables, à la suite d'un processus d'endoctrinement. Cette supposition d'un gouvernement manipulateur n'est pas sans faire écho aux dénonciations des parents catholiques d'un État soi-disant totalitaire qui impose ses vues en matière d'enseignement culturel et laïque des religions. Quant à elle, Marie-Michelle Poisson, du Mouvement laïque québécois, juge que les représentants de la religion catholique ont cherché à imposer, au

moyen de la culture religieuse, leur prosélytisme confessionnel. Or, comme nous l'avons vu, cette position est tout simplement infondée. Et, plus largement, l'Église catholique ne contrôle plus grand-chose depuis un bon moment dans la société québécoise contemporaine.

Enfin, la polarisation des débats et la volonté de polémique constituent une troisième source de préoccupation. Sur bon nombre de sujets, il devient de plus en plus difficile d'avoir des débats informés, rigoureux et respectueux. Pourtant, sur des questions aussi importantes que celles de la laïcité, et aussi de la place des religions dans la société, de tels débats seraient nécessaires. Malheureusement, ils sont devenus rares, y compris dans le monde intellectuel québécois.

Il me semble que les discussions sur le projet de Charte de la laïcité en 2013, qui ont suscité des polarisations très vives, en sa faveur ou en sa défaveur, dans la société québécoise, ont exercé un rôle de tournant quant à l'affaiblissement, y compris dans le milieu universitaire, de la qualité des débats rigoureux contradictoires, qui s'appuient sur des arguments rationnels et opposent des points de vue différents, dont le but aurait été de favoriser la compréhension des modèles différents de laïcité. J'ai pu observer combien, dans certains milieux intellectuels, il existait un réel brouillage des frontières entre discours scientifique allant de pair avec une prise de distance à l'égard de ses propres positions, d'une part, et militance, ainsi qu'expression et défense de convictions personnelles, d'autre part, au détriment des questionnements et des efforts intellectuels nécessaires pour comprendre les différentes positions en jeu dans le débat qui nous intéresse, notamment les positions qui sont liées aux diverses conceptions politiques du vivre-ensemble dans la société.

Il me semble également qu'il y a là, dans la société, un mouvement de fond auquel l'université n'échappe pas et qui se révèle fort préoccupant pour son avenir même, en tant qu'établissement essentiel d'enseignement propice aux débats rationnels et féconds. À cet égard, la distinction fondamentale à laquelle appelait Max Weber au début du xx^e siècle, et qui a guidé tant de travaux de recherche, entre le savant et l'individu, entre, pour le dire simplement, ce qui relève d'un fait vérifiable sur le plan scientifique, et ce qui s'inscrit dans une conviction d'ordre subjectif, devient, à notre époque, de plus en plus débattue. Pour Weber (1904-1917, p. 132), en effet: « Il importe à tout moment d'indiquer clairement [...] où et quand cesse la recherche réfléchie du

savant et où et quand l'homme de volonté se met à parler, bref d'indiquer à quel moment les arguments s'adressent à l'entendement et quand, au sentiment. » Or, cette distinction entre les moments où l'on s'exprime en tant que savant et ceux où l'on prend la parole en tant que citoyen engagé, pour notamment témoigner de ses valeurs, semble de plus en plus remise en question. À l'heure des débats médiatisés sur la liberté universitaire, le militant est-il appelé à remplacer l'expert ?

Deuxième partie

**Naissance, vie, fin et
transformation d'un
programme**

Dans cette deuxième partie, nous reviendrons sur les conditions historiques et politiques originales qui ont permis l'émergence du programme d'éthique et de culture religieuse. Nous les examinerons dans le contexte de la déconfectionnalisation du système éducatif québécois. Or, comme nous le verrons, ce contexte n'est pas dépourvu d'une certaine ambivalence à l'égard du religieux. Ce parcours historique permettra de mettre en évidence les évolutions sociologiques du rapport que l'école publique entretient envers ce qui relève du religieux, qui se traduisent dans les décisions des gouvernements qui se sont succédé au cours des vingt-cinq dernières années. Et il permettra de faire ressortir les instrumentalisation politiques ayant pour but la promotion d'un modèle de laïcité plus ou moins ouvert à la prise en considération des religions dans le champ des savoirs scolaires.

Cependant, si la volonté politique est nécessaire pour mettre en place un changement sur le plan éducatif, elle ne suffit pas à celui-ci. De plus, l'instauration du programme ECR a représenté, sur le plan pédagogique, un vaste chantier porteur de nombreux défis. C'est pourquoi il est pertinent de rappeler les conditions dans lesquelles le programme ECR a été préparé, dès 2005, puis mis en place en 2008. Et il est judicieux d'observer que certaines de ses difficultés ont trouvé leur source dans une mise en œuvre trop rapide, souffrant d'un accompagnement insuffisant pour les enseignants. Ces observations sont néanmoins riches d'enseignements pour l'instauration de tout programme scolaire. Aussi est-il essentiel de mettre en relief les nombreux obstacles auxquels ce cours a dû se confronter, et ce, en portant une attention particulière aux réalités de terrain qui se sont révélées souvent fort préjudiciables, tant en ce qui a trait à l'enseignement primaire qu'en ce qui concerne l'enseignement secondaire, ce qui a permis de lever le voile sur des dysfonctionnements préoccupants dans le système scolaire. Ces dysfonctionnements sont nombreux: non-respect du volume horaire imparti au cours ECR, concurrence avec d'autres contenus, attribution de l'enseignement du cours ECR à des personnes non compétentes, et manque de formation de celles-ci après qu'elles ont reçu leur charge d'enseignement – relevant aussi bien de leur propre

responsabilité que de celle du système éducatif –, directions d'établissement actives dans la décrédibilisation du cours (par l'organisation des horaires et le choix d'enseignants n'ayant pas la compétence voulue) et, de façon liée, déconsidération de l'expertise, absence de vérification de ce qui est vraiment accompli dans les classes, etc., carences qui contribuent à illustrer certains des maux qui rongent le système éducatif québécois et participent d'une culture de la médiocrité.

Par ailleurs, l'exposition du programme ECR à des critiques permanentes, parfois de nature idéologique, dès avant, même, sa mise en place, et tout au cours de ces dernières années jusqu'à tout récemment, a considérablement fragilisé sa mise en œuvre dans les milieux scolaires, tout en nourrissant une vive hostilité à l'égard des religions dans une partie de l'opinion publique. Ainsi, comme nous l'avons vu précédemment, le volet Culture religieuse du programme ECR en est venu, pour beaucoup, à cristalliser le rejet du religieux du champ scolaire, ce qui amènera le ministre de l'Éducation, Jean-François Roberge, à en décider la suppression en janvier 2020.

En effet, un programme révisé, organisé autour de huit nouveaux thèmes, a été annoncé au même moment; il était accompagné d'un projet visant une série de consultations. Or, contrairement à la délibération démocratique qui avait mené au choix de la mise en œuvre du programme ECR, cette fois-ci, une grande opacité de la part du ministère de l'Éducation aura marqué tout ce processus de consultation, et ce, à chaque étape. La comparaison entre les deux processus de consultation se révèle particulièrement défavorable pour le gouvernement actuel. En effet, faisant fi tant de l'expertise scientifique que de celle des acteurs du terrain, et négligeant le principe de transparence pourtant indispensable pour décider de l'instauration d'un programme éducatif, considéré comme le bien commun d'une nation, il avance son propre agenda politique, voué à promouvoir et à légitimer, non sans risque d'instrumentalisation démagogique, ses propres décisions partisans. Intitulé «Culture et citoyenneté québécoise», le nouveau programme qui remplace l'ancien cours ECR a été annoncé en octobre 2021. J'en présenterai les grandes orientations et les principaux éléments de contenu. Ce nouveau programme confirme la volonté politique de supprimer le volet consacré à la compréhension des phénomènes religieux.

Pourtant, lorsqu'il s'agit de nourrir des apprentissages signifiants chez les élèves, la culture religieuse demeure toujours pertinente. En

effet, elle permet de favoriser une triple compréhension: celle du monde contemporain, où le poids des religions continue à être considérable, celle de la société québécoise, encore marquée par une profonde influence du christianisme et caractérisée par une diversité croissante des conceptions de la vie bonne, qu'elles soient de nature religieuse ou séculière, et enfin, celle de l'humanité, traversée par des questionnements existentiels depuis l'aube des temps. Or, négliger l'ouverture à ces connaissances et réflexions au nom d'apprentissages considérés comme davantage tournés vers la modernité relève d'une conception appauvrie de l'éducation et d'un affaiblissement de la culture humaniste.

Par ailleurs, l'étude, sur un plan culturel, des phénomènes religieux, loin de s'opposer à la laïcité comme certains discours critiques le laissent entendre, peut, au contraire, s'y déployer pleinement. En fait, le modèle québécois avait trouvé un équilibre, aussi original que judicieux, entre réflexion philosophique sur des questions éthiques et découverte de différentes traditions spirituelles. Désormais, cet équilibre est compromis par la réforme engagée en 2020. Plus largement, ce projet de révision s'inscrit dans des discussions sur des visions profondément divergentes de l'éducation scolaire, relativement à ses finalités autant qu'à ses modalités. En effet, pour préparer les jeunes à affronter les nombreux défis de la vie contemporaine en société, nous assistons à un foisonnement de projets d'«Éducation à», lesquels sont toujours orientés vers le développement de compétences comportementales et sociales, davantage que cognitives, au détriment d'un paradigme plus traditionnel de transmission de savoirs. La question qui se pose alors est celle des finalités de l'école, les missions de socialisation des élèves ainsi que de leur préparation au monde du travail tendent à être jugées de plus en plus prioritaires dans une société économiciste par rapport à celle de l'instruction et au projet de développement d'une culture humaniste.

6 Un rapport ambivalent au religieux

Le programme d'éthique et de culture religieuse est le fruit d'un long débat politique et social sur la laïcisation du système scolaire public au Québec. Ainsi, c'est le Rapport Parent qui est le premier à recommander, en 1966, de supprimer le caractère confessionnel des commissions scolaires et qui propose également la mise sur pied d'écoles non confessionnelles (p. 102-103)¹. Il faut cependant attendre les années 1990 pour voir la déconfessionnalisation du système éducatif québécois se réaliser en plusieurs étapes, et ce, de façon relativement rapide. Ainsi, la Commission des États généraux sur l'éducation de 1995, dont le but est d'analyser la situation de l'éducation au Québec et de proposer des pistes d'action pour une réforme du système, recommande de transformer les commissions scolaires confessionnelles en commissions scolaires linguistiques². En 1997, l'Assemblée nationale du Québec adopte une loi permettant la modification de l'article 93 de la Loi constitutionnelle de 1867, ce qui lui donne la possibilité d'organiser, à partir de là, les commissions scolaires sur une base qui sera désormais linguistique (francophones ou anglophones) et non plus confessionnelle (catholiques ou protestantes).

En 1999, le Rapport Proulx consacré à la place de la religion à l'école est déposé. Il est suivi d'une commission parlementaire de consultation publique sur le sujet. Largement médiatisés, ces débats suscitent dans la population des réactions parfois vives. Ainsi, certains espèrent la

1. Le rapport remis par ladite commission est connu sous le nom de Rapport Parent, du nom de son président, monseigneur Alphonse-Marie Parent.

2. Voir le chapitre 2.9 intitulé Poursuivre la déconfessionnalisation du système scolaire.

disparition complète de toute référence religieuse à l'école (que ce soit relativement au statut confessionnel, aux services éducatifs offerts, ou encore à l'expression de l'appartenance religieuse de ses membres : personnel scolaire, voire élèves), alors que d'autres, au contraire, souhaitent, dans une perspective communautarienne, que les mêmes droits soient accordés à toutes les religions pour que les parents puissent choisir librement l'éducation religieuse qu'ils souhaitent donner à leurs enfants. Enfin, certains expriment leur inquiétude de voir disparaître l'héritage religieux catholique québécois au profit d'une importance trop grande accordée aux minorités religieuses. On reconnaît bien ici les forces en présence qui ne manqueront pas, par la suite, de procéder à des critiques vigoureuses du programme ECR : d'un côté du spectre, les partisans du camp laïque, hostiles au religieux, et, à l'autre bout, les parents catholiques attachés à un enseignement confessionnel, en passant par l'expression d'inquiétudes de type nationaliste qui s'alarment de voir se diluer l'identité québécoise.

La déconfessionnalisation du système scolaire québécois

En juin 2000, la Loi modifiant diverses dispositions législatives dans le secteur de l'éducation concernant la confessionnalité (résultant du projet de loi 118) entérine la déconfessionnalisation complète des structures éducatives gouvernementales non seulement par l'abolition des postes de sous-ministres associés de foi catholique et de foi protestante, de même que par la suppression des directions de l'enseignement catholique et de l'enseignement protestant au ministère de l'Éducation, mais également par le remplacement des comités catholique et protestant du Conseil supérieur de l'éducation au moyen d'un Comité sur les affaires religieuses (CAR) et de la mise sur pied d'un Secrétariat aux affaires religieuses. De plus, tel que l'avait annoncé François Legault, alors ministre de l'Éducation et de la Jeunesse, toutes les écoles publiques du Québec perdent leur statut confessionnel en devenant de fait laïques (bien que ce terme ne soit pas mentionné) et, à partir de ce moment, elles sont communes, au service de tous les enfants d'un territoire donné, inclusives et rassemblant les élèves « en tenant compte de leurs talents, de leurs limites, de leurs origines sociales, culturelles, religieuses » (Ministère de l'Éducation, 2000, p. 7). Ces écoles cherchent aussi à être démocratiques, en éduquant aux valeurs civiques, et ouvertes, en donnant « accès au monde des

connaissances et d'une large culture [...]» (*Ibid.*), tout en étant en phase avec les communautés desservies. À l'école primaire publique, les parents continuent d'avoir la liberté de choisir entre l'enseignement moral et l'enseignement religieux confessionnel, catholique ou protestant (différent des pratiques catéchétiques d'initiation). Il en est de même au premier cycle du secondaire, où il est cependant possible, à la place de l'enseignement moral, de mettre en place un programme d'études local, soit d'éthique et de culture religieuse, soit sur les traditions chrétiennes dans une perspective œcuménique. Au second cycle du secondaire, un seul nouveau cours obligatoire, d'éthique et de culture religieuse, est proposé.

De plus, les services d'animation pastorale catholique et d'animation religieuse protestante sont remplacés par un service commun d'animation spirituelle et d'engagement communautaire, offert à tous les élèves.

Or, la volonté politique de faire droit à différentes demandes sociales ne va pas sans ambiguïtés ni sans susciter des incompréhensions. En effet, si le gouvernement choisit de déconfessionnaliser toutes les structures du système scolaire, il maintient le régime d'options, en vigueur depuis 1997, entre enseignement religieux et moral catholique ou protestant, et enseignement moral. Le gouvernement québécois doit, de ce fait, recourir aux clauses dérogatoires à la Charte canadienne des droits et libertés de la personne, valides pour une durée de cinq ans, puisqu'un privilège d'enseignement étant ainsi offert aux seules confessions chrétiennes, cela contrevient à l'égalité de traitement entre les différentes religions.

De plus, la Loi modifiant diverses dispositions législatives dans le secteur de l'éducation concernant la confessionnalité prévoit l'ajout de l'article 36 à la Loi sur l'instruction publique, qui stipule que l'école publique « doit, notamment, faciliter le cheminement spirituel de l'élève afin de favoriser son épanouissement ». Plusieurs se sont demandé en quoi devait consister spécifiquement ce parcours. Le ministre de l'Éducation a alors mandaté le Comité sur les affaires religieuses pour préciser ce concept de « cheminement spirituel ». Dans son avis sur cette question, le CAR (2007, p. 23) considère qu'il s'agit de « travailler au développement de "l'humanité" de l'élève, de ce qui fait sa dignité et sa valeur », en développant ses aptitudes à la liberté, à l'intériorité, et à la responsabilité, en renforçant son « courage d'être », la construction de soi et le sens de l'altérité. Le CAR affirme également que les personnes

engagées dans l'animation spirituelle et l'engagement communautaire constituent une ressource privilégiée pour soutenir le cheminement spirituel des élèves, même si, en principe, toute l'équipe de l'école doit y participer. Cependant, ce projet éducatif suscite non seulement une relative indifférence, mais aussi des inquiétudes. En effet, certains y voient une volonté subreptice de reconfessionnaliser l'école, au risque d'engendrer de la confusion dans l'esprit des élèves, alors que d'autres peinent à en voir la pertinence dans une école qui, à leurs yeux, devrait surtout contribuer à développer des compétences professionnelles.

Sur le plan de la philosophie politique, les choix du gouvernement semblent, dans les faits, relever de la laïcité ouverte, telle que la définit le Rapport Proulx et qui est caractérisée par un équilibre entre le respect de la liberté de chacun d'avoir les convictions de son choix et la reconnaissance de la dimension spirituelle des personnes, par exemple par la mise en place d'un service commun d'animation spirituelle et d'engagement communautaire. Cependant, aucune mention explicite de la laïcité ouverte n'est faite, ni dans les documents écrits, ni dans les déclarations publiques.

D'autres décisions ambivalentes traduisent également l'ambiguïté du gouvernement. Ainsi, le volume horaire dédié aux enseignements confessionnels et moraux est non seulement réduit de moitié, mais il devient aussi indicatif et non plus prescriptif. De plus, la mise en place du nouveau programme d'éthique et de culture religieuse obligatoire au second cycle du secondaire, annoncée en 2000, est reportée et ne verra jamais le jour. En effet, la Commission des programmes d'études, chargée d'approuver tout nouveau programme, recommande au ministre de l'Éducation, dans un avis daté de mars 2002, de ne pas approuver ce nouveau programme (Ouellet, 2005b, p. 39). Or, tous ces changements liés à la déconfessionnalisation, sans compter au même moment ceux déclenchés à la suite de l'implantation des commissions scolaires linguistiques et ceux découlant d'une réforme importante des programmes d'études centrée sur le développement des compétences des élèves (appelée le Renouveau pédagogique), provoquent de nombreux bouleversements dans les écoles.

Cinq années de tensions et d'ambiguïtés suffiront à entraîner l'effondrement du système. Pour le personnel enseignant en exercice, responsable de l'enseignement moral et de l'enseignement religieux, cet aménagement bancal aura des effets désastreux. Commence alors à circuler l'idée que,

« dans cinq ans, ce sera fini », étant entendu par là que le recours aux clauses dérogatoires sera abandonné, que l'enseignement religieux confessionnel disparaîtra et que le fait religieux sera éliminé définitivement du système scolaire (CAR, 2006, p. 19).

Or, cinq ans plus tard, une autre étape est franchie dans la déconfessionnalisation, sans pour autant supprimer totalement la présence du fait religieux dans les contenus d'enseignement.

En effet, en 2005, Jean-Marc Fournier, le ministre de l'Éducation d'alors, annonce dans le projet de loi 95, que le régime d'options qui existait entre enseignement religieux et moral catholique ou protestant et enseignement moral, est supprimé, pour être remplacé par un programme obligatoire d'éthique et de culture religieuse, qui sera mis en place dans les écoles primaires et secondaires en septembre 2008. Cette décision législative permet au gouvernement du Québec de mettre un terme définitif, à la fin du dernier renouvellement pour une durée de trois ans, à l'utilisation des clauses dérogatoires à la Charte des droits et libertés du Canada. Par la suite, des auditions publiques sont organisées par la Commission de l'éducation de l'Assemblée nationale, à l'intérieur de consultations particulières sur la Loi modifiant diverses dispositions législatives de nature confessionnelle dans le domaine de l'éducation: 25 mémoires sont déposés et 15 groupes sont entendus, lors de trois journées d'auditions. Ce projet de loi est soutenu par nombre d'organismes-conseils et de partenaires de l'éducation (Tremblay, 2010, p. 165).

En faisant droit à la diversité des convictions et au pluralisme des valeurs, le programme ECR témoigne du profond processus de sécularisation de la société québécoise. Entre autres choses, ce processus se traduit par la perte d'influence du christianisme sur la conduite d'une majorité d'individus et plus largement de la société, de même qu'il reflète la pluralisation culturelle et religieuse croissante de cette même société, liée non seulement au phénomène migratoire, mais aussi à la diversification, chez les Québécois, des conceptions de la vie bonne, notamment observable avec la montée du courant des personnes se définissant comme non religieuses.

L'enseignement du programme ECR doit favoriser non seulement la connaissance des différents groupes de conviction qui composent alors la société québécoise, mais aussi leur reconnaissance, ce qui rend possible le respect mutuel de tous, ainsi que la construction d'un espace civique commun.

Tel qu'il est présenté en 2005, le projet du programme ECR est caractérisé par le souci de concilier une finalité de type culturel et patrimonial, ayant pour but de favoriser le développement de la compréhension et de l'appréciation de l'héritage culturel et religieux du Québec, de même que d'enrichir la culture générale des élèves, avec un objectif civique aux dimensions multiples: respect des différences culturelles, sociales et religieuses, ouverture aux autres et capacité à interagir avec eux dans une perspective de dialogue constructif, ainsi qu'apprentissage de la tolérance. Cet enseignement a donc pour objectif de préparer les élèves «à agir de façon responsable envers eux-mêmes et envers les autres et leur apprendre à vivre ensemble au sein d'un Québec démocratique et ouvert sur le monde» (MELS, 2005, p. 12). S'il relève bien en partie d'un projet d'éducation à la reconnaissance et à la tolérance, il offre toutefois des apprentissages substantiels de découverte et d'approfondissement tant de notions philosophiques que de systèmes de convictions religieuses et spirituelles.

Cependant, encore une fois, les perceptions sociales du changement législatif de 2005 sont parfois erronées :

Cette fois, la population a vraiment l'impression que la « religion sort des écoles ». C'est d'ailleurs ce qui fait la manchette. Les médias véhiculent ce message, sans toujours préciser que ce sont les droits, les structures et les services, réservés à la population catholique et protestante qui disparaissent, mais non le fait religieux en lui-même. Plusieurs endossent l'idée que l'abandon de la confessionnalité scolaire équivaut au retrait pur et simple de la religion de l'espace scolaire. L'imaginaire collectif se nourrit de cette affirmation. La valeur symbolique et les conséquences pratiques de cette perception se révèlent d'autant plus importantes qu'elles sont ici en résonance avec la mentalité moderne qui, le plus souvent, fait de la religion une affaire privée (CAR, 2006, p. 22).

Pendant de nombreuses années, le programme ECR a semblé constituer la dernière étape du processus de déconfessionnalisation du système scolaire québécois. Pourtant, l'arrivée au pouvoir en 2018 de la Coalition Avenir Québec a mis un terme au modèle de laïcité ouverte privilégié jusqu'alors et longuement présenté plus haut, en considérant qu'il était temps de fortement diminuer, à l'école, la place dévolue à la culture religieuse. En effet, en quelques mois, plusieurs changements d'importance sont annoncés. Le Projet de loi 40, Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation

et à la gouvernance scolaires, déposé en octobre 2019 par le ministre de l'Éducation Jean-François Roberge, et adopté en février 2020, comporte des modifications substantielles qui y font disparaître toute référence à la spiritualité. Ainsi, le Comité sur les affaires religieuses est officiellement aboli, et la référence au cheminement spirituel des élèves de même que les services d'animation spirituelle et d'engagement communautaire sont supprimés. Pourtant, les services ministériels n'ont mené sur le terrain aucune évaluation du travail lié à ces services. Pour le ministre Roberge, il s'agit de se mettre en cohérence avec la laïcité de l'État (Paquette-Comeau, 2019).

Enfin, en janvier 2020, le ministre annonce une révision en profondeur du programme ECR, qui en supprime le volet particulier portant sur la culture religieuse. On peut observer que toutes les demandes que le Mouvement laïque québécois avait formulées dans sa « Pétition pour une véritable école laïque », entreprise en avril 2008, sont ici enfin satisfaites.

Aussi, avec la disparition de l'enseignement culturel des religions et le retrait de toute mention du cheminement spirituel des élèves, de même qu'avec la suppression des services d'animation spirituelle et d'engagement communautaire, c'est, en quelque sorte, la fin de la laïcité ouverte. Bien que cette conception spécifique de la laïcité n'ait jamais été énoncée dans les textes législatifs ayant accompagné la déconfessionnalisation du système scolaire, elle était, dans les faits, celle qui fut mise en œuvre dans les milieux scolaires. En effet, des cinq éléments constitutifs de la laïcité ouverte mentionnés dans l'Avis du Comité sur les affaires religieuses en 2006, ne subsistent plus que le respect de la liberté de conscience et de religion des élèves, des parents et des membres du personnel de l'école (article 37 de la nouvelle Loi sur l'instruction publique), ainsi que la neutralité de l'école publique. Se trouvent ainsi balayées les références à la religion et à la spiritualité, considérées désormais comme inutiles dans la formation des jeunes.

La suppression du Comité sur les affaires religieuses, chargé de conseiller le gouvernement sur la place de la religion à l'école, au moment même de l'annonce de la révision en profondeur du programme d'éthique et de culture religieuse, est également une autre marque de la volonté politique de la CAQ de faire disparaître la place du religieux dans le système scolaire.

Annoncé en 2005 et mis en place en 2008 sous un gouvernement libéral, le programme ECR est mis en œuvre tout au long des quinze dernières années, sous les mandatures de gouvernements issus de différents partis politiques (Parti libéral du Québec, Parti Québécois, Coalition Avenir Québec). Cependant, depuis 2012, on peut observer un certain désengagement de l'État. En effet, le site Web du ministère de l'Éducation dédié au programme ECR, qui proposait de l'information et des notices explicatives sur le programme, des situations d'apprentissage, des ressources pour soutenir les enseignants, des vidéos et des liens vers d'autres sites Web, a disparu en 2012. De plus, le Comité sur les affaires religieuses, chargé de conseiller le gouvernement en matière de religion à l'école, a mis fin à ses activités en 2014, à la suite de la dissolution du Secrétariat aux affaires religieuses. L'une des raisons possibles de ce désengagement du gouvernement pourrait se trouver dans les deux procès faits au gouvernement, intentés dès 2008 par des parents catholiques, d'une part, et par le Collège Loyola, d'autre part, qui ont incité le ministère de l'Éducation à faire preuve d'une attitude timorée, voire d'une prudence extrême.

De plus, le programme ECR va rapidement faire l'objet de critiques et d'instrumentalisations politiques, et ce, jusqu'à aujourd'hui. Dès 2007, Mario Dumont, alors chef de l'Action démocratique du Québec, ouvre le ban en jugeant, d'une part, que le programme ECR n'accorderait pas une place suffisamment prépondérante aux traditions chrétiennes, notamment par le fait de mettre sur le même pied, dans les récits de création, la légende algonquine de Glouskap et les récits bibliques, et que, d'autre part, il s'inscrirait dans une approche «trudeauiste», réduisant le Québec à peu de choses. En conséquence, Mario Dumont demande un moratoire d'un an sur la mise en place dudit programme (Cauchy, 2007). En décembre 2009, Pierre Curzi, alors porte-parole en matière d'éducation au Parti Québécois, à la suite de la publication de l'étude critique de Joëlle Quérin, qui accusait le programme ECR de faire la promotion du multiculturalisme, demande l'abolition du cours ECR et son remplacement par un cours d'histoire élargi où serait abordé le fait religieux (Radio-Canada, 2009). Plus tard, en 2016, Jean-François Lisée, alors candidat à la direction du Parti Québécois, jugeant que le cours ECR renforcerait les «stéréotypes religieux» propose de le remplacer par un cours d'«éthique et de citoyenneté québécoise», qui permettrait aux élèves d'être «sensibilisés aux

valeurs de démocratie, d'égalité entre les hommes et les femmes, de laïcité, de liberté de conscience et de liberté d'expression», et permettrait de prévenir la radicalisation. Il faudrait également, selon lui, « introduire graduellement des notions d'« économie personnelle » pour préparer les adolescents au monde de la consommation et du crédit » (Lajoie, 2016).

Par ailleurs, lors de son congrès de fondation de 2012, la Coalition Avenir Québec propose, quant à elle, d'abolir au primaire les cours d'éthique et de culture religieuse, engagement repris dans sa plateforme électorale. La CAQ propose également un cours obligatoire portant sur l'économie, les finances personnelles et l'entrepreneuriat qui serait donné en 4^e secondaire³. L'Aile jeunesse de la CAQ défend, elle aussi, cette vision d'un système d'enseignement qui doit proposer des enseignements considérés comme concrets et utiles, par exemple, dans sa proposition d'un nouveau cours traitant de participation citoyenne et de démocratie, d'éducation à la sexualité, d'éducation juridique, ainsi que de citoyenneté numérique, tout en accordant une grande importance au débat et à la pensée critique, et en amenant les élèves à réfléchir sur des questions éthiques ainsi que philosophiques (Chouinard, 2020). Il est important de noter que tous ces thèmes se retrouveront dans la proposition de révision du programme ECR qu'a annoncée le ministre Jean-François Roberge en janvier 2020. Auparavant toutefois, revenons aux conditions de mise en œuvre du cours ECR, riches d'enseignements sur les défis éducatifs que suppose la mise en place d'un nouveau programme.

Les défis de la mise en place du programme ECR

En 2008, la mise en place simultanée du programme ECR pour les cinq années du primaire et les quatre années du secondaire (à l'exclusion de l'année de la 3^e secondaire), qui résultait de l'abrogation définitive des clauses dérogatoires, a constitué une première au Québec. Toutefois, cette mise en place ne s'est pas faite sans représenter de très grands défis. En effet, une fois le nouveau programme annoncé en 2005, il lui restait encore à être rédigé, le matériel didactique accompagnant sa mise en place devait être préparé et, bien entendu, les enseignants

3. COALITION AVENIR QUÉBEC, *C'est assez. Faut que ça change! Plan de relance pour le Québec*, 2012, Engagements 28 et 29.

appelés à donner ce nouveau cours à la rentrée de 2008 devaient être formés.

Dès l'annonce du nouveau programme ECR, un processus collaboratif de rédaction du programme s'est formé. Il allait durer environ deux ans. Cette collaboration a réuni des conseillers pédagogiques, des enseignants, des experts universitaires, tant pour l'éthique que pour la culture religieuse, et des responsables de l'équipe ministérielle chargés de la rédaction des programmes ainsi que de l'évaluation des apprentissages (dont l'une des missions était de créer des situations d'apprentissage et d'évaluation modèles, qui pourraient être utilisées dans les milieux scolaires). Trois comités d'élaboration du programme ECR ont été institués, un pour le primaire, et un pour chaque cycle du secondaire. Au total, ils réunissaient une quarantaine de personnes.

À travers diverses consultations, ce sont près d'une centaine de personnes qui, à un moment ou un autre, ont été sollicitées pour exprimer leur avis. Ainsi, les éléments du volet Culture religieuse ont été présentés aussi bien à des représentants des diverses religions qu'à des organismes à vocation interculturelle, à des mouvements laïques, à des associations professionnelles, ainsi qu'à une quinzaine d'experts universitaires des différentes traditions spirituelles abordées. À la suite de l'ensemble de ces consultations, le ministère de l'Éducation a élaboré et approuvé en 2007 une nouvelle version du programme. Le souci d'éviter tout caractère confessionnel, et de bien distinguer ce nouveau programme de l'enseignement moral et religieux qui le précédait, explique l'attention particulière portée aux contenus ayant trait à la culture religieuse.

De façon parallèle, une expérience de mise en place du programme ECR a été menée dans huit écoles publiques et privées (cinq du primaire et trois du secondaire), lors des années scolaires 2006-2007 et 2007-2008. Le but visé était de valider ou de modifier différents aspects du programme, tant relativement à ses contenus qu'à sa mise en œuvre dans les classes.

C'est à ce moment que s'est engagé également le processus de rédaction des manuels scolaires et des guides pédagogiques, par des enseignants du secondaire ou de l'enseignement collégial et par des universitaires. Là encore, en plus du travail que menait le Bureau d'approbation du matériel didactique du ministère de l'Éducation, le Secrétariat aux Affaires religieuses a assuré, de 2007 à 2011, une

consultation particulière dans le but de vérifier l'exactitude et la qualité des contenus ayant trait aux religions. C'est donc dire le sérieux qui a présidé à toutes les étapes, tant celle de l'élaboration du programme lui-même, que celle de la rédaction des manuels scolaires approuvés par le ministère.

De plus, pour préparer les milieux scolaires à l'arrivée du nouveau programme ECR, des séances d'information ont été offertes au printemps 2006, tant aux directions qu'aux services éducatifs des établissements scolaires.

Pour leur part, les universités québécoises ont élaboré, dès 2006, des plans de formation dans le cadre des baccalauréats en enseignement offerts, soit en éthique et culture religieuse, soit dans le champ du développement personnel, le but visé étant de former les futurs enseignants du secondaire, tout en organisant des cours pour les nouvelles générations d'enseignants du primaire. De façon parallèle, le ministère de l'Éducation a organisé six forums nationaux dans les années allant de 2007 à 2009, lesquels ont réuni tous les acteurs éducatifs qui étaient impliqués dans la formation des enseignants. Le but visé était de leur présenter les principaux éléments constitutifs du programme, c'est-à-dire ses orientations et ses contenus.

Quant à la formation continue, qui concernait environ 23 000 maîtres du primaire et 2 400 enseignants spécialistes du secondaire alors en exercice dans les écoles, un devis national de plan de formation a été préparé en 2006. À partir de ce plan, 13 tables régionales, y compris la communauté anglophone et l'enseignement privé, qui regroupaient des représentants des universités et des commissions scolaires locales, accompagnés de représentants du ministère de l'Éducation, ont été créées, dans le but d'élaborer des plans régionaux de formation et de développer une expertise régionale en ECR. Suivant un modèle de formation en réseau, des conseillers pédagogiques et des enseignants recevaient une formation sur les thèmes du programme offerte par des universitaires, en vue de devenir eux-mêmes des « experts » capables d'assumer la formation de leurs propres collègues dans leurs régions respectives, donc en s'appuyant sur leurs connaissances récemment acquises, faisant ainsi d'eux des personnes-ressources (Cherblanc et Rondeau [dir.], 2010).

Or, si tous les nouveaux « experts » des différentes régions ont bel et bien bénéficié d'un plan de formation, celui-ci s'est, par contre, révélé

relativement inégal sur le plan du temps investi (de vingt jours pour la région de Montréal, jusqu'à aussi peu que six jours parfois), de même que sur le plan qualitatif (formation créditée ou non, investissement personnel variable des participants). Quant à la durée des formations qu'a reçues l'ensemble des enseignants, elle s'est révélée notoirement insuffisante dans le secteur de l'enseignement public : en moyenne, une journée et demie pour le personnel enseignant du primaire (qui consistait principalement en une présentation du programme), et environ trois jours pour les enseignants du secondaire. Il semblerait que le secteur de l'enseignement privé ait bénéficié d'un nombre supérieur de journées de formation, soit de six à huit en moyenne.

Dans les faits, le modèle décentralisé de formation en réseau, utilisé dans les différentes régions et privilégié par le ministère de l'Éducation, a connu un certain nombre de dysfonctionnements. Mentionnons, notamment, le fait du roulement important du personnel, ce qui a eu pour effet de fragiliser le partage de l'expertise acquise, voire la pérennité même du développement de la formation et de l'accompagnement. De plus, le triple changement dont était porteur le programme ECR – soit de nouveaux contenus appuyés sur de nombreuses connaissances à acquérir, une approche pédagogique par compétences, ainsi qu'une nouvelle posture professionnelle d'objectivité et d'impartialité demandée aux enseignants – a suscité certaines résistances. Difficiles à vaincre en peu de temps, ces résistances se sont exprimées autant du côté de certains enseignants de religion, qui ne se voyaient pas parler d'autres religions que la leur du fait que l'objectif de leur enseignement était axé autour du témoignage de foi partagé entre croyants, que du côté de certains enseignants de morale, bon nombre d'entre eux rejetant les cours de religion. À cela, il faut aussi ajouter les réticences exprimées dans certaines régions, par exemple la région du Centre-du-Québec (très mobilisée dans la contestation religieuse du cours ECR), qui considéraient que l'ouverture à la diversité religieuse, dont témoignait le programme ECR, était peut-être pertinente pour la ville multiculturelle de Montréal, mais pas pour les régions plus homogènes et, parfois, plus rurales du reste de la province.

Enfin, à partir de 2009, d'autres priorités pédagogiques ont relégué le dossier ECR à l'arrière-plan des préoccupations du ministère de l'Éducation. En conséquence, les ressources budgétaires allouées à l'approfondissement et à l'accompagnement du programme se sont taries

peu à peu. Ainsi, les conseillers pédagogiques, qui étaient responsables du dossier ECR, se sont vu attribuer d'autres tâches, réduisant d'autant leur disponibilité pour aider les enseignants. Encore aujourd'hui, ils sont particulièrement peu nombreux dans les milieux scolaires.

Bien qu'au départ, le ministère de l'Éducation ait consenti des moyens humains et financiers importants pour élaborer et mettre en place le programme, la rapidité avec laquelle il a fallu entreprendre des changements importants de nature cognitive et pédagogique a constitué un facteur de difficultés. Le choix par le ministère de mener, de façon parallèle, à la fois la rédaction du programme et la préparation du matériel didactique, ainsi que la formation continue, s'est avéré trop court. Il est donc à l'origine de nombreuses difficultés constatées par la suite. À titre d'exemple, le matériel didactique n'était pas encore disponible, ni même approuvé, au moment de la mise en place du programme à la rentrée de 2008, ce qui a suscité un certain désarroi chez les enseignants. Pour l'enseignement au primaire, le Bureau d'approbation du matériel didactique avait approuvé en 2008 un seul ensemble de manuels sur treize, trois en 2009 et tous les autres en 2010 seulement. Il en est de même pour l'enseignement au secondaire, où les manuels ont été approuvés au mieux en 2010, sinon en 2011, même plus tard encore. Des cahiers d'activités pédagogiques qui, rappelons-le, ne relèvent pas du système d'approbation officiel du matériel didactique, et sont dans certains cas de médiocre qualité, ont circulé dès 2008 et ont pu être utilisés pour pallier le manque de ressources didactiques officielles, non sans parfois susciter des commentaires réprobateurs ayant nourri les critiques du programme ECR.

Dans sa thèse de doctorat sur la réception du programme ECR chez les enseignants du primaire, Anne-Marie Duclos (2017, p. 29) rappelle que certains chercheurs en éducation considèrent que la mise en place d'une innovation pédagogique prend normalement de trois à cinq ans, voire de cinq à huit ans lorsque l'innovation suppose un changement important dans le rôle des acteurs éducatifs. Dans cette perspective, le délai de trois ans qui s'est écoulé entre l'annonce du nouveau programme ECR en 2005, et sa mise en place dans toutes les classes scolaires en même temps, s'est révélé bien trop court pour permettre que les enseignants puissent s'appropriier pleinement tous les changements dont il était porteur. Les investissements humains et financiers qu'avait consentis le ministère de l'Éducation ont certes été importants au

moment de l'élaboration de l'innovation éducative que constituait le programme ECR. Toutefois, ils ont été insuffisants lorsqu'est venu le temps de l'accompagnement au long cours. Le problème du manque de temps dévolu à la formation des enseignants et à leur accompagnement dans les premières et cruciales années a nui à la réussite de la mise en place du programme ECR. Pourtant, lorsqu'il s'agit de « maximiser les chances de réussite de l'adoption d'un changement, la diffusion d'une innovation doit être préalable à son implantation plutôt que simultanée » (Duclos, 2017 p. 172, citant Rogers, 2003).

Dans son enquête menée, en 2015, auprès de 114 enseignants du primaire, Anne-Marie Duclos constate que 58 % d'entre eux affirment n'avoir reçu aucune heure de formation pour enseigner le programme ECR, 17 % affirment avoir reçu cinq heures de formation, 6 %, de six à quinze heures de formation et 19 %, plus de 16 heures (*Ibid.*, p. 150). Le manque de formation est ici criant et il constitue certainement l'une des explications de la faible adhésion au programme ECR des enseignants du primaire. En effet, comment enseigner ce que l'on ne connaît pas ?

De leur côté, les chercheurs Jacques Cherblanc et Pierre Lebuix (2011, p. 86) ont constaté, eux aussi, les « exigences extraordinaires que représente en soi le programme ECR en termes de nouveauté, de savoirs et de posture [auxquels] s'ajoute donc un échéancier inouï ». Or, au gré des changements de ministres et de leurs priorités éducatives, les très nombreuses réformes en lien non seulement avec des problèmes éprouvés mais aussi les demandes sociales de certains groupes, ainsi que les pressions politiques, voire tout simplement les effets de mode, tendent à s'empiler et à créer un contexte d'épuisement chez les enseignants, amenant certains à l'effet pervers qui consiste à renoncer complètement à se préparer aux changements annoncés⁴. « En effet, les enseignants, se trouvant depuis plus d'une décennie, en mode réaction face aux changements prescrits par le MELs, attendent le plus longtemps possible avant de se former réellement à ces réformes; ils peuvent ainsi parfois s'épargner la peine d'un changement puisqu'il est déjà remplacé par un autre » (*Ibid.*, p. 95).

4. De ce point de vue, le ministre Roberge fait preuve d'un grand activisme : abolition des commissions scolaires, nouvelle Loi sur l'instruction publique, écoles maternelles pour les enfants âgés de 4 ans, révision du programme ECR, etc.

À ces difficultés initiales et, par la suite, récurrentes du manque de formation des enseignants, les conditions difficiles de la mise en place du programme ECR dans les milieux scolaires, autant dans celui de l'enseignement primaire que dans celui de l'enseignement secondaire, se sont ajoutées. Toutefois, c'est pour des raisons différentes qu'elles sont apparues. Nous allons maintenant les examiner.

7 Une réalité difficile sur le terrain

Avec l'éducation physique et à la santé, l'enseignement d'éthique et de culture religieuse fait partie du domaine du développement de la personne, à côté du domaine des langues, de la mathématique, de la science et de la technologie, ainsi que des domaines de l'univers social et des arts. Pour qu'un élève obtienne son diplôme d'études du secondaire, il lui est demandé de réussir, *au choix*, soit son cours d'éducation physique, soit celui d'éthique et de culture religieuse.

La situation au primaire

Au primaire, les élèves sont censés suivre un cours d'enseignement par semaine relevant de l'éthique et de la culture religieuse, lequel est donné par l'enseignant généraliste titulaire de sa classe. Par conséquent, cela représente un total de trente-six heures dans une année, pour aborder la réflexion éthique ainsi que pour développer la compréhension des phénomènes religieux, soit 4 % du volume total des cours suivis pendant une année scolaire.

Il est cependant très difficile, sinon impossible, de connaître la réalité de cet enseignement sur le terrain. En effet, la responsabilité de s'assurer que l'enseignant offre bien le nombre d'heures requis et les contenus prescrits incombe à chaque direction d'école. Cependant, plusieurs recherches tendent à montrer que le volume horaire indiqué pour l'enseignement d'éthique et de culture religieuse est, dans les faits, loin d'être respecté dans les milieux scolaires. Ainsi, Jacques Cherblanc et Pierre Lebus (2011, p. 92) considèrent que « c'est plutôt la moitié des heures indiquées qui constitue la norme, soit une heure d'ECR aux deux semaines ». Il est également difficile d'en connaître les raisons exactes. On peut donc tenter de l'expliquer par le syndrome de la « petite matière » : comme les arts, la musique, les sciences et technologies,

ECR ne constituerait pas une priorité pour les enseignants, qui préfèrent accorder plus de temps aux matières importantes que sont le français et les mathématiques. D'après Yves Lenoir (2016, p. 152-153), au primaire domine «un enseignement techno-instrumental, essentiellement du français et des mathématiques, ce qui conduit ces deux disciplines à occuper jusqu'à 90 % du temps scolaire [...]. Les disciplines relatives aux sciences et aux sciences humaines et sociales sont dès lors réduites à la portion congrue et ramenées à l'énoncé d'éléments notionnels». De plus, les enseignants accordent beaucoup plus d'importance aux stratégies d'apprentissage et aux dimensions techno-instrumentales qu'aux contenus disciplinaires eux-mêmes (*Ibid.*, p. 153). Or, le programme ECR est beaucoup organisé autour de contenus de savoirs. Enfin, chez certains enseignants du primaire, «la fonction de socialisation prime sur celle d'instruction, dans le sens où les rapports que tissent les enseignantes avec leurs élèves sont orientés vers l'inculcation de normes et de valeurs» (*Ibid.*, p. 159). J'ai pu moi-même faire cette constatation au sujet de la priorité des bons comportements «gentils» à privilégier au détriment d'une réflexion plus profonde sur les raisons qui guident les conduites des personnes.

Il faut également envisager la probabilité d'autres explications: absence d'intérêt pour la matière de la part des enseignants, désir de ne pas consacrer trop de temps à la préparation de cet enseignement, dans un contexte décrit comme surchargé de travail, ou encore existence d'un sentiment d'incompétence devant des contenus qui exigent des connaissances spécialisées et des habiletés de transmission pédagogique. Enfin, les heures consacrées, en principe, à l'enseignement du programme ECR sont souvent utilisées sur le terrain pour recevoir en classe des intervenants extérieurs. Ou alors elles sont dédiées à des activités à l'intérieur de l'école sans nécessairement qu'il y ait un rapport avec le programme. Dans les faits, ECR est souvent la première matière à être mise de côté dans les écoles.

Il faut également s'interroger sur le rôle des directions d'établissement, qui semblent ne pas avoir exercé un rôle de soutien suffisamment actif pour épauler les enseignants, notamment par des séances d'information, la création de lieux d'échange entre enseignants, aussi bien pour faire part de leurs difficultés que pour partager des ressources (Duclos, 2017, p. 164-165). Certaines directions s'étant même révélées réticentes à la prise en considération du fait religieux, je fais

l'hypothèse qu'elles témoignent par là d'une vision de la laïcité de type républicain qui tend à renvoyer les religions exclusivement à la sphère privée. À ma connaissance, aucune étude empirique n'ayant été menée auprès de ce personnel, la prudence reste de mise dans les conclusions que l'on peut en tirer.

Il est certain que les difficultés que relatent les enseignants ont, sans contredit, nui à une mise en œuvre de qualité du programme ECR. Par ailleurs, dans certaines écoles primaires québécoises, le programme ECR a été concurrencé par le projet d'un enseignement de la philosophie pour enfants. Au début des années 1970, le philosophe américain Matthew Lipman, en collaboration avec Ann-Margareth Sharp (1980), devient le pionnier du mouvement de la philosophie pour enfants. Il met en place, dans des écoles, des ateliers philosophiques destinés aux enfants âgés de 4 à 12 ans. Le but est de les faire réfléchir et de débattre, à partir de romans qui posent des questions à portée philosophique et servent de base à ces discussions. Or, la philosophie pour enfants porte bien plus sur le processus de coconstruction des échanges entre individus en situation de dialogue que sur des contenus philosophiques précis. C'est pourquoi cette approche est souvent considérée comme une méthode pédagogique où l'enseignant n'occupe plus la place de celui qui peut transmettre des savoirs, mais ressemble davantage à un « cochercheur », au même titre que ses élèves, qui participe à une discussion, à partir des préoccupations qu'expriment les enfants.

Depuis quelques années, la philosophie pour enfants tend à se développer dans de nombreux pays, et le Québec est considéré comme un précurseur dans ce domaine. En effet, dès les années 1980, des enseignants se forment à la méthode de Lipman et développent un programme de philosophie pour enfants, dans le contexte de l'enseignement moral au primaire (Caron [dir.], 1990). Michel Sasseville (1999), le responsable des programmes de formation en philosophie pour enfants à l'Université Laval, a fait connaître et rayonner au Québec les travaux de Lipman. C'est également lui qui a proposé la méthode de la pratique de la philosophie en communauté de recherche. Certains de ces programmes ont permis le développement de matériel pédagogique conçu dans une perspective de prévention de la violence chez les jeunes¹. Or, en 2005, les partisans de la philosophie pour enfants s'attendaient à

1. Collection La Traversée publiée par les Presses de l'Université Laval.

voir leur approche promue en tant que programme officiel au ministère de l'Éducation. Ils ont été fort déçus d'apprendre que le gouvernement favorisait finalement d'autres choix pédagogiques, en particulier avec l'annonce du programme d'éthique et de culture religieuse, donnant la priorité à la réflexion éthique et à la connaissance des religions. Les partisans de la philosophie pour enfants ont d'ailleurs reçu, tout au long de ces dernières années et jusqu'à tout récemment, du soutien dans le camp des critiques laïques du programme ECR, ayant pour objectif de faire la promotion de leur approche². Ainsi, dans le cadre de la révision du programme Éthique et culture religieuse annoncée en 2020, le Mouvement laïque québécois a réitéré son soutien à la philosophie pour enfants³. Il en est de même pour l'association Libres penseurs athées qui recommande l'intégration d'un cursus de philosophie pour enfants au volet Éthique du programme ECR, tout en supprimant celui voué à la culture religieuse⁴.

Dans les faits, de nombreuses écoles primaires, en particulier dans les commissions scolaires Marguerite-Bourgeoys à Montréal, et Marie-Victorin sur la Rive-Sud, n'ont *jamaï*s mis en place le programme ECR. Elles considéraient que la philosophie pour enfants qu'elles mettaient en œuvre proposait déjà une réflexion éthique, et elles ne voyaient pas la pertinence de se soucier du volet Culture religieuse du programme.

Or, parfois, la mise en œuvre de la philosophie pour enfants, telle que certains acteurs éducatifs la comprennent, ne va pas sans poser des problèmes sérieux, parmi lesquels le risque de relativisme (toute opinion se vaut), de même que celui d'une perspective minimaliste de l'implication de l'enseignant qui constitue une solution de facilité certaine : aucune activité à préparer, et encore moins de structuration de connaissances au préalable, pas d'évaluation des apprentissages. On s'assoit en rond avec les enfants, on échange, et le tour est joué ! De façon plus large, la réduction de la philosophie à un mécanisme formel de

2. Voir par exemple le Communiqué de presse du 24 avril 2008 du Mouvement laïque québécois qui demandait à la ministre de l'Éducation de retirer le volet Culture religieuse et de promouvoir plutôt la philosophie pour enfants.

3. Voir son document intitulé *Éviter les erreurs du cours ÉCR. Remarques et recommandations du Mouvement laïque québécois sur le document de consultation lié au projet de remplacement du cours Éthique et culture religieuse*, sans date.

4. Voir le mémoire intitulé *Une formation à l'esprit critique dans une école à valeurs citoyennes*, déposé le 21 février 2020 dans le contexte des Consultations sur le programme Éthique et culture religieuse.

dialogue, faisant fi de toute richesse conceptuelle et de perspective historique, s'inscrit dans une conception de l'éducation où les connaissances sur ce qui nous précède sont superflues.

Or, avec la révision du programme ECR engagée par l'ancien ministre de l'Éducation, Jean-François Roberge, les partisans de la philosophie pour enfants voient enfin la possibilité d'intégrer, de façon plus systématique, leur approche dans le cursus scolaire officiel (Gagnon et Sasseville, 2019)⁵. Il faut cependant rappeler que chaque enseignant est libre de choisir ses méthodes pédagogiques et de « prendre les modalités d'intervention pédagogique qui correspondent aux besoins et aux objectifs fixés pour chaque groupe ou pour chaque élève qui lui est confié » (article 19 de la Loi sur l'instruction publique).

La situation au secondaire

Pour l'enseignement au secondaire, le volume annuel indicatif au régime pédagogique pour l'enseignement ECR est réparti de la façon suivante : 50 heures en 1^{re}, 2^e et 5^e secondaire (ce qui correspond à environ deux périodes d'enseignement par cycle de neuf jours) et 100 heures en 4^e secondaire (soit quatre périodes pour un cycle de neuf jours). En 3^e secondaire, il n'y a aucun enseignement du programme ECR. En principe, ce sont des professeurs spécialistes qui doivent donner le cours, puisqu'ils ont reçu une formation poussée en philosophie, en sciences des religions ainsi qu'en éducation, au terme d'études de quatre ans relevant de la scolarité du baccalauréat. Dans les milieux scolaires, ces enseignants, souvent peu nombreux dans les écoles, peuvent avoir en moyenne une charge d'enseignement pour dix à quatorze groupes, ce qui correspond à un nombre d'élèves pouvant aller de 250 à 300, voire, dans certains cas, jusqu'à 450 élèves répartis dans une vingtaine de groupes. Dans les établissements du secondaire, l'enseignement des cours relevant du programme ECR est confronté à deux principaux problèmes : les nombreuses suppressions dans les heures d'enseignement qui, en principe, lui sont dévolues, et l'attribution de cet enseignement à des personnes non formées et pas toujours compétentes dans le domaine.

5. Voir aussi le mémoire présenté au ministère de l'Éducation, le 27 février 2020, par un groupe d'experts en philosophie pour enfants en vue du remplacement du programme Éthique et culture religieuse, intitulé *Vers une citoyenneté engagée par la pratique du dialogue philosophique*.

En fait, ce sont les directions d'école qui doivent veiller au respect des programmes que conçoit le ministère de l'Éducation, et qui doivent s'assurer que les divers enseignements dans les établissements sont adéquatement organisés. Or, dans de nombreux milieux scolaires, le nombre d'heures dédiées à l'enseignement Éthique et culture religieuse n'est tout simplement pas respecté.

Selon une étude exhaustive qu'a menée en 2013-2014 l'Association québécoise en éthique et culture religieuse (AQECR)⁶ dans plus de 200 écoles publiques du Québec, rattachées à 49 commissions scolaires différentes, il ressort que 47 % des écoles secondaires (soit près d'une école sur deux) réduisent considérablement le temps indiqué dans le Régime pédagogique pour le programme ECR, souvent en faveur de profils de formation particuliers et de différents programmes dits « de concentration », par exemple dédiés aux sports ou aux arts. Ainsi, des écoles réduisent du tiers le temps indiqué au premier cycle du secondaire. Au deuxième cycle du secondaire, d'autres établissements, quant à eux, suppriment *la moitié* des cent heures indiquées en 4^e secondaire. À la Commission scolaire de Montréal, où l'on pourrait penser que la diversité ethnoculturelle et religieuse de sa population rend particulièrement pertinent le programme ECR, ce sont 65 % des écoles qui ne respectent pas le volume horaire recommandé. Une analyse plus fine montre en fait que, selon les données qu'a recueillies l'AQECR, la situation est particulièrement problématique dans les écoles qui offrent aux élèves divers profils de formation spécialisés, tels que sport-études, langues, musique, sciences, etc., où il existe au moins un programme qui ne tient pas compte des indications pédagogiques en matière de respect du volume horaire devant être dédié à l'enseignement ECR, soit dans 80 % des programmes analysés du premier cycle du secondaire, et dans 100 % des programmes examinés du second cycle du secondaire. L'AQECR conclut son enquête en demandant au ministre de l'Éducation de 1) donner des directions claires aux commissions scolaires pour que soient respectées les 250 heures d'enseignement dédiées au programme ECR dans le régime pédagogique, et ce, dans tous les profils de formation, et 2) de faire de la réussite du cours ECR en 5^e secondaire

6. ASSOCIATION QUÉBÉCOISE EN ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE, *Éthique et culture religieuse: le temps indiqué au régime pédagogique n'est pas respecté au secondaire*, Rapport interne 2014. Voir aussi Després, Leroux et Mercier, 2017.

une obligation pour l'obtention du diplôme d'études secondaires. Or, aucune suite n'a été donnée à leur requête.

La situation est telle que plusieurs griefs syndicaux ont été déposés. De plus, les témoignages provenant d'enseignants du programme ECR, qui doivent se battre dans leurs écoles pour défendre la grille-matière des heures consacrées à ECR, sont très nombreux.

Ainsi, le Syndicat de l'enseignement de la Haute-Yamaska, affilié à la Fédération autonome de l'enseignement a, après un long travail d'enquête dans les écoles secondaires de son territoire, déposé en 2017 un grief au Greffe des tribunaux d'arbitrage du secteur de l'éducation, contre la Commission scolaire du Val-des-Cerfs (région de Granby). Le grief contestait les grilles-matières, qu'avaient approuvées les conseils d'établissement de quatre écoles secondaires situées sur son territoire, car elles ne respectaient pas les exigences de la Loi sur l'instruction publique (LIP), ni la convention collective. En effet, la LIP prévoit que les commissions scolaires doivent s'assurer de l'application du Régime pédagogique en matière de temps accordé aux différentes matières, en l'occurrence ici au cours d'éthique et de culture religieuse. De plus, le conseil d'établissement⁷ doit s'assurer de l'atteinte des objectifs et de l'acquisition des contenus obligatoires prévus dans les programmes d'études que le ministre de l'Éducation a établis. Par ailleurs, la convention collective prévoit que les enseignants doivent préparer et donner des cours qui offrent une certaine qualité d'éducation aux élèves.

À la suite de ce grief, le jugement du Tribunal d'arbitrage, rendu en avril 2020, établit que les écoles que visait la plainte n'ont pas respecté un minimum de 80 % du temps prévu pour l'année scolaire 2017-2018, l'une d'entre elles ayant même réduit de 50 % les heures d'enseignement consacrées à ECR, ce qui rend impossible l'atteinte des objectifs pédagogiques visés, en particulier le traitement des thèmes et contenus du

7. Le conseil d'établissement comprenait dans les écoles secondaires, au moment du jugement, quatre parents, quatre membres du personnel de l'école (dont au moins deux enseignants), deux élèves et deux représentants de la communauté (choisis dans les groupes socioéconomiques et sociocommunautaires du territoire principalement desservi par la Commission scolaire du Val-des-Cerfs). Il approuve les modalités d'application du régime pédagogique ainsi que l'orientation générale que propose le directeur de l'école. Il avale donc le temps alloué à chaque matière obligatoire ou à option, en s'assurant de l'atteinte des objectifs obligatoires et de l'acquisition des contenus obligatoires prévus dans les programmes d'études que le ministre de l'Éducation établit. Il approuve aussi l'utilisation des locaux et adopte le budget de l'école.

programme et le développement des compétences des élèves par le choix des stratégies pédagogiques qui semblent le plus appropriées.

Le jugement fait également ressortir le caractère de vulnérabilité des enseignants du cours ECR. En effet, fortement minoritaires dans les écoles (un seul enseignant, parfois deux ou trois), il leur est difficile – au moment des décisions prises en groupe au sujet de la répartition scolaire des heures dévolues à chaque matière, votées dans les établissements scolaires – de faire valoir leur point de vue, craignant de s’attirer les critiques de leurs collègues et sachant que le résultat du vote leur sera souvent défavorable en raison de la faiblesse de leur nombre. De plus, le fait de supprimer des périodes qui doivent normalement être consacrées au cours ECR a pour effet que les enseignants qui donnent cet enseignement doivent accepter la responsabilité d’un nombre encore plus élevé de groupes d’élèves, pour remplir leur tâche de travail.

Cependant, ce jugement est valable uniquement pour le Centre de services scolaire du Val-des-Cerfs puisqu’il s’agit d’une sentence arbitrale du travail. S’il demande à la Commission scolaire de prendre les moyens appropriés pour s’assurer que les décisions des conseils d’établissement des quatre écoles secondaires mentionnées respectent la Loi sur l’instruction publique et le Régime pédagogique, autant que la convention collective, en ce qui concerne le temps alloué au cours Éthique et culture religieuse pour l’année scolaire 2017-2018, par contre, ce jugement ne revêt pas un caractère obligatoire pour les années suivantes ni pour les autres régions.

Cela dit, il faut inscrire les problèmes, que ce grief a soulevés à juste titre, dans le contexte élargi d’une très forte concurrence entre établissements scolaires, entre système public et système privé, mais aussi entre écoles publiques elles-mêmes. En effet, celles-ci rivalisent de créativité pour attirer et retenir les meilleurs élèves, et accroître la motivation des jeunes à fréquenter leurs établissements. Par conséquent, beaucoup de projets éducatifs comportent des programmes ou des profils particuliers : sports-études, sciences, apprentissage de langues, arts, arts dramatiques, musique, programme international, programme enrichi, etc.

Pour faire place à ces apprentissages spécifiques, des coupes sont exercées dans les périodes dédiées à l’enseignement du cours ECR, qui est la matière la plus souvent sacrifiée, alors qu’elle occupe déjà

relativement peu de temps, comme l'a montré l'enquête qu'a menée l'AQEER évoquée précédemment. De plus, en cas de besoin de plages horaires supplémentaires pour des conférences, des interventions extérieures, des rencontres dans l'école, et alors que ces activités n'ont pas nécessairement de rapport avec les contenus du cours ECR, c'est encore bien souvent le temps prévu pour l'enseignement de ce cours qui est supprimé.

Par ailleurs, un deuxième et grave problème affecte la qualité de l'enseignement à ce sujet. En effet, dans nombre d'écoles secondaires, la matière ECR est considérée comme une variable d'ajustement pour remplir la tâche de travail d'enseignants issus d'autres champs disciplinaires, comme l'éducation physique, le français, l'histoire, la musique, etc. Ceux-ci se voient ainsi attribuer 20 % ou 40 % du temps d'enseignement en ECR afin de compléter leur temps d'enseignement et de se voir reconnaître une tâche complète⁸, et ce, parfois au tout dernier moment, avant la rentrée scolaire. Ainsi, en dépit du fait que l'enseignement en ECR exige des connaissances solides en matière d'éthique et de culture religieuse, le cours est souvent confié à des enseignants non spécialistes, bien dépourvus devant les exigences du programme⁹. Évidemment, une telle situation n'est pas sans effets sur la qualité, la pertinence et la richesse de l'enseignement offert aux élèves, de même que sur la variété des stratégies pédagogiques utilisées (le manuel scolaire constituant alors parfois une bouée de secours commode). Or, plus largement, c'est la crédibilité même du cours ECR qui s'en trouve pénalisée. Pourtant, ce phénomène n'est pas nouveau : ainsi, dès 2008, l'enseignant spécialiste en ECR, Sylvain Fournier (2011, p. 47), rapportait :

une école avait 3,75 postes de disponibles en ECR. Elle a choisi de morceler la tâche incomplète (75 %) afin de combler d'autres tâches, plutôt que de chercher un enseignant qualifié (un finissant peut-être) prêt à s'investir pour structurer et donner le cours ECR. Résultat, le cours ECR de 5^e secondaire a été confié en « queue de tâche » à trois enseignants précaires (français,

8. Certaines conventions collectives valorisent des temps pleins pour leurs membres.

9. D'après une consultation auprès de ses membres qu'a menée la Fédération des syndicats de l'enseignement (1 000 répondants entre le 30 janvier et le 28 février 2020), 64 % des enseignants en ECR du secondaire viennent d'un autre champ disciplinaire. Voir FÉDÉRATION DES SYNDICATS DE L'ENSEIGNEMENT (FSE-CSQ), *Plus ça change, plus c'est pareil! Commentaires présentés au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur dans le cadre de la révision du programme Éthique et culture religieuse*, 12 mars 2020.

arts et éducation physique) qui ont eu le mandat de construire le cours pour sa première année d'implantation.

Certaines écoles vont jusqu'à défaire la cohérence du programme en confiant, par exemple, le volet Éthique au professeur de sciences et le volet Culture religieuse à celui de français. Le message que de telles pratiques transmettent implicitement est que n'importe qui peut enseigner ECR, et peut le faire, probablement aussi, n'importe comment. Dans certaines commissions scolaires, en majorité les enseignants qui donnent le cours ECR sont en fait des « queues de tâche », c'est-à-dire qu'ils ne sont pas formés pour celui-ci, que la matière les intéresse plus ou moins et qu'ils sont peu enclins à participer à des formations sur le programme. Dans un contexte de pénurie croissante d'enseignants, la situation ne fait qu'empirer.

On ne peut donc que constater le manque de considération non seulement de la part des directions scolaires, mais aussi parfois, de la part même des collègues, en particulier au moment du vote de la répartition horaire des matières dans les écoles, aussi bien pour la matière ECR que pour les enseignants qui la donnent dans les milieux scolaires, et ce, en toute impunité. Qui plus est, l'annonce ministérielle récente de la disparition du programme ECR sous sa forme actuelle vient décrédibiliser encore plus le cours en question dans les écoles et encourager la poursuite des nombreuses coupes horaires déjà exercées. Pourtant, lorsque ce sont des enseignants qualifiés qui le donnent, le cours ECR est parfois fort apprécié des élèves, comme l'ont exprimé certains témoignages au moment de l'annonce de sa révision en janvier 2020 : réflexion sur l'être humain, découverte de soi mais aussi d'autres cultures, ouverture au monde, déconstruction des préjugés, approfondissement de connaissances pour comprendre le monde contemporain, toutes ces aspirations sont considérées comme autant de richesses pour les jeunes¹⁰.

Étrangement, le système d'éducation est ainsi conçu que le ministère de l'Éducation lui-même est dans l'impossibilité de savoir si le programme ECR est vraiment enseigné, dans quelle mesure il l'est et par qui, renvoyant à la responsabilité des directions d'école. Ainsi, depuis

10. Opinions « Éthique et culture religieuse : pourquoi tant de controverses ? La voix des lecteurs. Point de vue d'élèves de 4^e et 5^e secondaire », *La Voix de l'Est*, Granby, 14 janvier 2020.

l'année 2013 au moins, des chercheurs et des enseignants ont formulé des demandes pour que soit dressée une vue d'ensemble de cet enseignement au Québec.

Or, paradoxalement, ce n'est qu'après l'annonce, en janvier 2020, de sa profonde révision, que quelques données ont enfin été colligées. En effet, il aura fallu l'insistance de la responsable de l'équipe alors chargée, en 2020, de la révision du programme ECR¹¹ au ministère de l'Éducation, pour qu'on diffuse un questionnaire en ligne, dix mois après l'annonce ministérielle cependant. Le questionnaire s'adressait aussi bien à des enseignants généralistes du primaire qu'à des spécialistes du secondaire, ainsi qu'à des conseillers pédagogiques. Son but était de documenter les forces et les défis du programme ECR¹². Bien que les résultats de cette enquête soient restés confidentiels, une présentation orale de quelques éléments préliminaires d'analyse a été faite en décembre 2020 à l'intention d'un petit groupe de spécialistes du programme¹³. Selon cette information, les réponses des répondants, provenant de deux ordres d'enseignement (primaire et secondaire), diffèrent à plusieurs égards, ce qui laisse entendre que ces deux univers sont bien distincts. En effet, les enseignants du primaire sont beaucoup moins nombreux à avoir une perception positive du programme (près de 40 %¹⁴), que ceux du secondaire (plus de 90 %). De plus, les premiers ont une opinion plus critique sur la culture religieuse que les seconds. Alors que les trois difficultés principales que rapportent les enseignants sont, au primaire: 1) l'évaluation des apprentissages, 2) le manque de temps pour enseigner, et 3) le manque de compétence en culture religieuse, au secondaire, les trois défis les plus importants sont: 1) le

11. La composition de cette équipe a fluctué, c'est une responsable qui la dirige et, selon les périodes, elle est composée de deux à six membres du personnel enseignant du primaire et du secondaire, en « prêt de service » au ministère de l'Éducation.

12. Ce sondage a été mené en ligne sur une base aléatoire en novembre 2020. En majorité, les répondants étaient des enseignants du primaire (1 196), ceux du secondaire étaient au nombre de 347 personnes et 30 conseillers pédagogiques ont également rempli le questionnaire. Au nombre d'une centaine, les questions portaient sur la pertinence du programme ECR au regard des missions de l'école, sur le programme lui-même, sur son contexte et sur les conditions d'enseignement.

13. Depuis lors, une demande d'accès à l'information par des journalistes a permis de rendre public le rapport, en mai 2022.

14. Les recherches en éducation confirment que le fait d'avoir reçu une formation détermine la perception qu'auront les enseignants à propos d'une matière. Par conséquent, il aurait été intéressant, à cet égard, de connaître le profil des répondants, mais aucune information n'a été communiquée à propos de cet aspect.

manque de temps pour enseigner, 2) les perceptions à propos du cours ECR, et 3) l'intérêt ainsi que la motivation des élèves. Autre différence, si la moitié des enseignants du primaire considère que le temps imparti à l'enseignement du programme ECR est suffisant pour développer les trois compétences, près de 72 % des enseignants du secondaire ne sont pas d'accord. En revanche, et sans surprise, les deux ordres d'enseignement arrivent à la même constatation relativement au non-respect du temps indicatif dédié à ECR (près de 64 % au primaire et près de 51 % au secondaire).

Si, pour 75 % des sondés au secondaire, la formation initiale les aide à se sentir compétents, ce chiffre tombe à 26 % seulement au primaire. La formation continue, quant à elle, ne viendra pas combler ce manque puisque près de 73 % des enseignants du primaire n'ont jamais suivi de formation sur le programme ECR, alors que ce chiffre tombe à un peu plus de 35 % au secondaire. Alors qu'on pourrait penser que les personnes non formées vont chercher à combler leurs lacunes, les chiffres montrent qu'au secondaire, une majorité d'enseignants en complément de tâche ne suivent pas de formations sur ledit programme (plus de 53 %).

Ici encore, on retrouve les nombreux problèmes, déjà évoqués, qui viennent affaiblir, voire décrédibiliser, le cours ECR : manque de temps pour enseigner, formation initiale et formation continue déficientes, ce qui, sans doute, contribue à expliquer certaines critiques dont le programme a fait l'objet. De plus, le cours ECR s'est trouvé, pendant toute son histoire, sous un feu nourri de critiques.

Un cours sous le feu roulant des critiques

Parmi leurs principaux défis, les enseignants spécialistes du programme ECR au secondaire signalent, notamment, les perceptions à propos du cours. En effet, dès avant sa mise en place initiale à la rentrée de 2008, le cours en question faisait déjà l'objet de critiques. De nature diverse et provenant de différents groupes, les critiques vont accompagner sa mise en œuvre au cours des années, jusqu'à sa révision annoncée en janvier 2020.

Ce sont tout d'abord des parents catholiques qui ouvrent le feu dès 2007 : création de la Coalition pour la liberté en éducation, organisation de manifestations de familles contre le programme ECR et demandes d'exemption ou appels au boycott du cours. L'année 2008 voit deux

poursuites judiciaires être intentées au nom de la protection de la liberté de religion, la première par ces mêmes parents catholiques, et la seconde par le Collège catholique anglophone Loyola (dont la procédure va s'étirer jusqu'en 2015). Le chapitre 3 présente de façon détaillée ces critiques ainsi que le déroulement des deux procès tout en offrant une analyse contextuelle.

Les opposants laïques au cours ne sont pas en reste puisque, toujours en 2008, le Mouvement laïque québécois fait circuler une *Pétition pour une véritable école laïque*, qui cherche à faire supprimer le volet Culture religieuse. Enfin, l'année suivante, ce sont des critiques de nature politique et nationaliste qui sont adressées au programme ECR en l'accusant plus particulièrement de favoriser une vision multiculturaliste de la société québécoise et un endoctrinement aux accommodements raisonnables (Quérin, 2009). Ces objections, présentées plus longuement dans le chapitre 4, connaissent un fort retentissement médiatique et marquent durablement les esprits.

C'est cependant l'année 2016 qui marque un réel tournant dans les critiques du programme ECR, et ce, avec le retour du camp laïque, associé cette fois-ci à un discours féministe. Ce dernier est développé dans deux études critiques du matériel didactique d'ECR (El-Mabrouk et Sirois, 2016; CSE, 2016) et dans un ouvrage collectif très hostile à la culture religieuse (Baril et Baillargeon [dir.], 2016) dont on a examiné les principaux arguments dans le chapitre 5. Sur le plan politique, interpellé à l'Assemblée nationale à propos de ces critiques, le ministre de l'Éducation d'alors, Sébastien Proulx, évoque un projet de révision des manuels scolaires, mais sans donner plus de détails. Son successeur, nommé en 2018, Jean-François Roberge, reprend à son compte ces critiques laïques et féministes qui vont profondément l'influencer dans son projet de réviser le programme ECR et d'en supprimer le volet Culture religieuse. Pourtant, à aucun moment on ne décide au ministère de l'Éducation de procéder à une vérification scientifique et empirique de ces discours dénonciateurs, dont les conclusions sont présentées comme indiscutables, témoignant par là d'une réelle paresse cognitive (Tremblay, 2018).

C'est également à partir de 2016 que commence à se développer un discours critique, chez certaines universitaires québécoises, sur la trop grande place accordée au « marqueur » religieux dans le programme ECR (Hirsch, 2018), alors qu'elles étaient jusque-là pourtant favorables

à la prise en considération de la diversité des convictions religieuses. Ce discours consiste à affirmer qu'il faudra désormais faire une place aux différents « marqueurs » de la diversité, qui ne doivent plus être principalement religieux, mais aussi sociaux, ethnoculturels et linguistiques. C'est le point de vue qu'a mis de l'avant Maryse Potvin, professeure de sociologie à l'UQAM, pour qui le programme accorde une trop petite place à la « diversité sociale et culturelle » du Québec. Il faut donc, soutient-elle, dans une perspective de sociologie critique, mettre en débat la nature :

constructiviste des systèmes religieux, et accorder beaucoup plus d'importance à l'éducation aux droits de la personne, car « En centrant l'enseignement d'un volet ECR sur les "connaissances des cultures religieuses", plus que sur la diversité sociale au sens large et ses fondements constructivistes, il y a donc un risque de réification des identités, placées à l'extérieur du Nous plutôt qu'incluses, ce qui peut avoir des effets pervers sur le "vivre-ensemble" et l'acceptation de l'égalité dans la différence » (Potvin, 2016, p. 482).

Dans une grille de lecture axée à la fois sur les rapports de pouvoir, dont il faut, affirme-t-elle, dénoncer le caractère inégalitaire, de même d'ailleurs que la « tyrannie des majorités » et celle de leurs systèmes symboliques imposés à de nombreuses minorités, ainsi que sur les frontières ethniques entre les groupes (Juteau, 1999)¹⁵, la place de la culture religieuse doit être significativement réduite pour faire place à « une éducation antidiscriminatoire, inclusive, globale, démocratique », ainsi qu'à une formation aux droits et libertés (Potvin, 2016, p. 486).

Certains chercheurs (Cherblanc, 2018) critiquent l'approche transversale comparative favorisée dans le volet Culture religieuse. En effet, elle leur paraît privilégier des catégories issues de la religion chrétienne (récits fondateurs, rituels, prescriptions morales, lieux de culte, etc.) au détriment de la compréhension d'autres traditions spirituelles, telles que le bouddhisme et les spiritualités autochtones. D'autres, chercheurs à l'Université McGill, considèrent eux aussi que le programme ECR est trop tourné vers le christianisme. Ils poussent, encore plus loin, la critique en jugeant que le programme relève d'une approche colonialiste et qu'il pourrait contribuer à perpétuer l'idéologie de la suprématie blanche, en particulier vis-à-vis des Premières Nations (Dhali et autres,

15. Ces frontières ethniques sont les indices de rapports de domination entre les groupes.

2022). Ces dernières critiques ne sont pas sans lien avec une nouvelle politique intitulée «Équité, diversité et inclusion» (EDI), imposée depuis environ cinq ans aux établissements universitaires canadiens, autant par le gouvernement fédéral que par les grands organismes subventionnaires, politique ayant pour objectif d'orienter le recrutement des professeurs et de guider l'encadrement de la recherche. Aussi, à la suite de cette politique, chaque université a dû mettre sur pied un comité et se donner un plan stratégique développant de nouvelles normes auxquelles doivent se conformer, par la suite, toutes les facultés sous l'impulsion des rectorats.

Les plans EDI ont pour objectif de répondre à des questions d'équité et d'inclusion liées à différents «marqueurs» de la diversité, tels que le genre, l'orientation sexuelle, l'identité et l'expression de genre, la condition sociale, le handicap, l'âge, l'appartenance aux Premiers Peuples, le statut migratoire, l'origine ethnique, la langue, la religion ainsi que l'appartenance à un groupe «racisé» (ou minorités visibles). On utilisera parfois le terme d'intersectionnalité pour désigner le fait que certaines personnes sont victimes de discrimination associée à plusieurs «marqueurs», comme le serait, par exemple, une femme noire, musulmane et homosexuelle, qui se trouverait exposée à quatre types de forme de rejet, en lien avec son sexe, son origine ethnique, son appartenance religieuse et son orientation sexuelle. Par conséquent, pour remédier à ces inégalités entre individus, il faut mettre en place des traitements différenciés en vue de parvenir à une égalité réelle et non seulement formelle, en particulier au moyen d'une lutte menée contre les discriminations systémiques, résultant soit de la culture institutionnelle des organisations, tels les normes, les règlements et les pratiques des institutions, soit des personnes elles-mêmes. Pour cela, les plans EDI cherchent à transformer les institutions, en remettant en question certains éléments de leur culture, et à faire de la diversité sous toutes ses formes une norme. Les plans EDI ont non seulement pour but de favoriser le recrutement de professeurs et d'étudiants issus des minorités évoquées précédemment, mais aussi d'intégrer, dans le champ des connaissances, les savoirs traditionnels ou issus de l'expérience. Par exemple, l'Université de Montréal souhaite «intensifier le soutien aux recherches qui valorisent la prise en compte des marqueurs de la diversité et des perspectives des individus et des groupes qui en sont porteurs, en ce qui concerne les approches théoriques et méthodologiques

retenues ainsi que les thématiques et les personnes étudiées¹⁶ ». Ce qui est visé à plus long terme n'est rien de moins que la transformation de la société, en agissant « sur les inégalités et sur les rapports de pouvoir existant au sein de la société » (*Ibid.*, p. 12).

Tout cela pour dire qu'il importe de constater ici l'importance du primat accordé non seulement à l'individu, à la valorisation des identités particulières, voire à la volonté de se différencier, mais aussi à la lutte contre les discriminations et à ce qui est perçu comme des privilèges (historiques, ethniques, sociaux, culturels, etc.). En effet, pour certains, il s'agit d'aller plus loin encore et de lutter contre le colonialisme, en particulier celui qui a affecté les peuples autochtones, ainsi que de promouvoir la décolonisation des savoirs en révisant, entre autres, les programmes universitaires :

Nous croyons que l'avenir durable de l'enseignement supérieur exige de confronter et déstabiliser l'impact qu'ont eu l'histoire coloniale, les idéologies, les expériences et les legs sur les disciplines, les archives, les canons, les programmes d'études, les méthodologies et les pédagogies, ainsi que sur les structures de gouvernance, la conception institutionnelle, les cultures, les symboles et les cérémonies. La décolonisation est un processus nécessaire et continu de désapprentissage, d'excavation et de transformation des séquelles du colonialisme, ainsi que d'utilisation des systèmes d'éducation et de connaissances disponibles pour réapprendre et reconstruire les fondements sociaux, culturels et linguistiques qui ont été perdus ou érodés par le colonialisme¹⁷.

Devant ces situations, certains universitaires s'inquiètent du fait que les concepts, souvent importés des campus américains, utilisés dans les plans EDI soient imposés à la communauté scientifique québécoise sans avoir été discutés, voire critiqués : « [...] tout un appareil de concepts, "intersectionnalité", "micro-agression", "normativité blanche", etc., se trouve en quelque sorte imposé comme un cadre naturel, à la fois préalable et indiscuté, aux chercheurs, que leurs travaux portent sur des sujets aussi variés que l'histoire, la génomique ou le droit. Ne pas s'y soumettre peut même se révéler très coûteux [...] » (Bernadet et

16. UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL, *Énoncé de vision sur l'équité, la diversité et l'inclusion*, 13 mai 2019, p. 11.

17. Comité consultatif sur l'équité, la diversité, l'inclusion et la décolonisation (CC-EDID) de la Fédération des sciences humaines (Federation for the Humanities and Social Sciences), 8 mars 2021, p. 7.

Charbonneau, 2022) au risque de promouvoir une recherche essentiellement militante.

Je partage ces préoccupations dans la mesure où, effectivement, ce nouveau discours s'impose dans les milieux universitaires, parfois à la manière d'un rouleau compresseur. En voici un exemple. Le Département d'histoire de l'art et d'études cinématographiques de l'Université de Montréal a récemment entrepris plusieurs changements dans ses programmes de premier cycle en vue d'offrir des « contenus davantage liés à une perspective globale de l'histoire de l'art et à des problématiques découlant de cette perspective (colonialismes, études des genres, etc.) ». Cela se traduit par la suppression de la catégorisation classique des périodes historiques ou des courants artistiques, jugés trop occidentaux et eurocentristes. Par exemple, comme l'esclavage est encore pratiqué au XVIII^e siècle, on ne saurait parler de « siècle des Lumières ». De façon liée, un nouveau cours d'introduction aux « théories féministes, LGBTQ+, postcoloniales et décoloniales, ainsi qu'aux études sur la race, le capacitisme et l'environnement dans leur application à l'histoire de l'art » devient obligatoire pour tous les étudiants. De nombreux programmes de formation sont actuellement modifiés pour y intégrer les perspectives EDI et décoloniales, avec les encouragements des directions universitaires, et sans qu'un réel débat scientifique ait lieu sur la pertinence de ces changements. Aussi, cela ne va pas sans soulever des questions sur la liberté universitaire de choisir ses approches théoriques et ses méthodes pédagogiques, et sur le fait de considérer, désormais, le registre de la militance comme semblable, voire supérieur, à celui de l'expertise scientifique d'un savoir patiemment construit, préoccupations dont témoignait déjà la conclusion de la première partie de ce livre. Je ne peux développer ici plus longuement ces considérations, mais elles mériteraient d'être approfondies.

Si l'on revient aux critiques faites au programme ECR, en résumé, les reproches qu'on lui adresse dans cette perspective EDI seraient de réserver une trop grande place à la culture de la majorité ainsi qu'au christianisme, de ne pas accorder une considération suffisante aux Premières Nations, et de ne pas suffisamment aborder les différents « marqueurs » de la diversité : sociale, ethnique, ethnoculturelle, liée à l'orientation sexuelle, à l'identité et l'expression de genre, sans oublier les rapports de pouvoir et de domination, etc. Par ailleurs, c'est également en 2016, dans un contexte d'attaques terroristes en lien avec

l'islamisme ayant eu lieu sur les sols du Canada, de la Belgique et de la France, et à la suite du départ d'un certain nombre de jeunes Québécois cherchant à rejoindre des groupes terroristes islamistes en Syrie et en Irak, que se développe toute une réflexion politique, intellectuelle et sociale sur les différentes formes de radicalisation. Comme bien des gouvernements occidentaux confrontés au même défi de séduction mortifère qu'exercent sur les jeunes les combattants se réclamant de l'islam, en lien avec le mouvement de « l'État islamique », le gouvernement du Québec met en place, en 2015, un plan d'action pour lutter contre la radicalisation au Québec. Parmi les mesures proposées dans l'axe de ce plan intitulé « Vivre ensemble », il est recommandé que la formation en éthique et culture religieuse offerte au personnel enseignant du secondaire soit enrichie « pour mieux l'outiller à traiter les sujets sensibles », et contribuer au développement du jugement critique des élèves¹⁸. De fait, le cours ECR permet cette sensibilisation à la diversité des religions, ce qui va à l'encontre de la socialisation dans une seule tradition religieuse et à l'enfermement identitaire. Certains chercheurs considèrent que les connaissances en matière de culture religieuse autant que la réflexion éthique, ainsi que la pratique du dialogue et le développement d'une compréhension critique, pourraient aider à lutter contre la radicalisation : « Bien qu'il ait des limites, le programme ERC peut être considéré comme l'une des meilleures pratiques pour prévenir l'idéologie extrémiste » (Ghosh, 2018, traduction de l'auteure).

Le Québec n'est pas le seul État à soulever l'intérêt d'une telle formation. En effet, lors de la conférence internationale sur la radicalisation que l'UNESCO avait organisée à Québec en 2017, « 250 expertes et experts se sont entendus pour reconnaître l'importance d'offrir un cours commun et obligatoire sur la religion comme objet de savoirs » (Dubreuil et Beaudoin, 2016).

Or, dans les faits, peu d'actions concrètes pour mobiliser ECR au service de la prévention de la radicalisation religieuse ont été engagées. Ainsi, redoutant d'être accusé d'islamophobie, un fonctionnaire de la Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle (relevant du ministère de l'Éducation) fera échouer un projet de conférence sur l'islamisme. En fait, les formations envisagées pour les enseignants du

18. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *La radicalisation au Québec: agir, prévenir, détecter et vivre ensemble. Plan d'action gouvernemental 2015-2018*, juin 2015, p. 31-32.

secondaire ne verront pas le jour. L'occasion qui se présentait pour mettre des connaissances sur les religions au service de la compréhension des mécanismes du fondamentalisme religieux et des ressorts de la violence exercée au nom des convictions religieuses, n'a malheureusement pas été saisie.

Pourtant, un rapport déposé sur la radicalisation et les médias, auprès des instances ministérielles, recommande de s'appuyer sur le programme ECR, particulièrement sur son volet Culture religieuse, pour réfléchir à la notion de croyance, ainsi que sur la pratique du dialogue pour prévenir les théories du complot¹⁹. Dans son avis sur la révision du programme ECR déposé en janvier 2021, le Conseil supérieur de l'éducation considère, lui aussi, qu'il faudrait inclure des éléments de contenu explicite sur le phénomène de la radicalisation menant à la violence.

Pendant, l'exposition du programme ECR à des critiques permanentes, parfois de nature purement idéologique, comme nous l'avons vu précédemment, a considérablement fragilisé sa mise en œuvre dans les milieux scolaires. En conséquence, les enseignants s'en sont parfois trouvés peu protégés.

Des syndicats enseignants ambivalents

Dès 2008, la Fédération autonome de l'enseignement (FAE), le syndicat qui représente environ le tiers du personnel enseignant au Québec, se questionne sur le programme ECR. En 2013, elle met en place un groupe de travail sur le sujet et, en 2018, elle lance une consultation sur l'avenir de ce programme auprès de *tous* ses membres, y compris ceux qui n'enseignent pas le programme ECR. Parmi les six options de réponse proposées dans le questionnaire qu'avait préparé le syndicat, une seule offre la possibilité de conserver la culture religieuse, toutes les autres proposant de la supprimer ou de la diminuer. Plus tard, en 2019, le même syndicat propose de ne conserver, pour le primaire, que le volet Éthique, sans que celui-ci fasse encore l'objet d'une évaluation des apprentissages, et de maintenir le programme ECR au secondaire, mais en prenant soin d'en modifier le contenu pour « l'adapter à l'évolution de la société québécoise, notamment au chapitre de la diversité

19. SOLANGE LEFEBVRE (DIR.), *Peur de quoi? L'extrémisme violent au Québec et le paysage médiatique*, op. cit., p. 22.

culturelle et de l'étude des phénomènes religieux». La démarche de consultation de la FAE avale le fait que tous les enseignants, y compris ceux qui n'enseignent pas la matière ECR, voire qui ne la connaissent pas, peuvent donner leur avis sur cette question, au grand désarroi des enseignants du programme en question. En réalité, pour un syndicat censé protéger ses enseignants, et non pas légitimer la disparition de leur champ d'expertise, c'est là une décision pour le moins curieuse.

Quant à la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE), le principal regroupement de syndicats enseignants, sa présidente, madame Josée Scalabrini, a laissé entendre qu'il faudrait rééquilibrer la grille horaire des cours en offrant moins de séances d'éthique et de culture religieuse, au profit de cours consacrés à l'éducation sexuelle, à l'éducation financière ainsi qu'à l'éducation aux médias sociaux et aux médias de l'information (Radio-Canada, 2017a).

Deux ans plus tard, la FSE suggère encore que chaque semaine, au primaire, une heure consacrée à l'enseignement des arts ou du programme Éthique et culture religieuse, devienne une période de « travail de nature personnelle » (Morasse, 2019), légitimant ainsi la suppression de l'heure hebdomadaire consacrée à ECR. Cependant, en mars 2020, la FSE a déposé un avis dans le contexte des consultations sur la révision du programme ECR, dans lequel elle déplore l'absence de bilan à propos du programme ECR, ainsi que la façon de procéder du gouvernement qui dilue l'opinion des experts du programme dans la consultation publique. Elle note également le caractère redondant des nouveaux thèmes proposés et leur caractère « fourre-tout », « destiné à se donner bonne conscience²⁰ » pour régler les problèmes de société. Elle recommande également un plan ambitieux de formation et d'accompagnement pour tous les établissements d'enseignement.

Un autre syndicat a réagi plus vivement encore au projet de révision du programme ECR annoncé en janvier 2020. La Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (représentant des membres des établissements d'enseignement privé du secondaire, des cégeps et des universités), déplorant le « procédé de la table

20. Voir FÉDÉRATION DES SYNDICATS DE L'ENSEIGNEMENT (FSE-CSQ), *Plus ça change, plus c'est pareil!* Commentaires présentés au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur dans le cadre de la révision du programme Éthique et culture religieuse, 12 mars 2020, p. 4.

rase qui menace la vision humaniste de l'école²¹ », a déposé un mémoire dans lequel elle demande un moratoire sur l'abolition ou la révision du programme. Elle réclame également que soit fait un véritable bilan à propos du cours ECR et de sa mise en place depuis sa création, et enjoint le gouvernement d'abandonner son projet de cours à huit thèmes, « proposition risquant de mener à une formation “fourre-tout”, instrumentalisée et sans cohérence dans le parcours de l'élève²² ». Le chapitre suivant sera consacré à la présentation de ce projet de révision du programme ECR, annoncé en janvier 2020 et organisé autour de huit nouveaux thèmes, dont le nouvel intitulé, « Culture et Citoyenneté québécoise », ainsi que les orientations seront dévoilés dix-neuf mois plus tard, soit en octobre 2021.

21. Mémoire présenté par la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec – FNEEQ-CSN au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, *Révision du programme d'éthique et culture religieuse*, 20 février 2020, p. 6.

22. *Ibid.*, p. 15.

8 Un nouveau programme

Le présent chapitre sera consacré à l'examen des conditions de l'annonce de la révision du programme ECR, qui a pris par surprise bon nombre d'acteurs du monde de l'éducation. Certes, en s'appuyant sur huit nouveaux thèmes qui orienteront les contenus de la nouvelle version du programme, cette révision constitue un projet ambitieux, bien qu'il présente de nombreux défis dont le ministère de l'Éducation ne semble pas encore prendre la pleine mesure. L'analyse des modalités de consultation mises en place dans le but d'élaborer le nouveau programme amène à poser très clairement la question de l'instrumentalisation politique de la consultation citoyenne, où semblent dominer une logique de sondage de popularité et une volonté de légitimer des choix déjà faits. De plus, la réelle précipitation qui a marqué la période des consultations et, surtout, le manque de transparence à chaque étape de celles-ci sont fort inquiétants sur le plan intellectuel, autant que sur le plan démocratique. En effet, aucune explication claire n'a été donnée à propos des motivations qui ont présidé au choix des huit nouveaux thèmes, pas plus qu'il n'a été communiqué une synthèse des consultations engagées, comme la diffusion des résultats du questionnaire publié en ligne au cours de l'hiver 2020, par exemple. Par ailleurs, à cela s'ajoute la décision de ne pas rendre publics les mémoires déposés, et celle de ne pas diffuser les conclusions du bilan au sujet de l'enseignement du programme ECR dans les écoles, certes réalisé très tardivement et à contrecœur (depuis lors, une demande d'accès à l'information par des journalistes a permis de rendre public le rapport, en mai 2022). Cette opacité délibérée tend à accréditer l'idée que les résultats et les analyses qui ne vont pas dans le sens de ce que le présent gouvernement souhaite sont mis de côté, comme le montre clairement d'ailleurs le témoignage de la première responsable de la révision du programme

au ministère de l'Éducation. En effet, celle-ci « estime que la fonction publique “n'est plus un rempart administratif contre les interventions politiques”. Je sentais que pour satisfaire un ministre, on devait modifier le contenu d'un programme d'études. Ça m'a heurtée dans mes valeurs. Quand je suis allée au ministère, j'allais travailler pour l'État et non pas pour le gouvernement. » (Fortier, 2021b).

Le projet de révision du programme ECR apparaît alors surtout comme relevant d'un agenda politique et idéologique qui, dans une perspective électoraliste, permet de supprimer la culture religieuse, tout en réaffirmant un certain modèle de laïcité.

Une annonce surprenante

Au début de l'année 2020, le ministre de l'Éducation, Jean-François Roberge, annonce dans les médias sa volonté de réviser en profondeur le programme d'éthique et de culture religieuse, mis en place dans les écoles primaires et secondaires québécoises depuis une douzaine d'années, et de le remplacer par un nouveau programme, dans lequel le volet Culture religieuse qui « prend une trop grande place », serait réduit de façon considérable, voire supprimé. Quant au volet Éthique, il serait, lui aussi, fortement circonscrit et limité à l'un des huit nouveaux thèmes envisagés.

Au gré des propos tenus dans les médias, il est tantôt question d'abolition, tantôt de refonte majeure, tantôt de révision en profondeur. Ce flottement sémantique n'est pas sans effets sur la compréhension de l'ampleur des changements attendus.

De plus, le ministre Roberge tient un discours ambivalent à l'égard de la culture religieuse. Ainsi, en 2019, tout en annonçant son projet de réviser le programme ECR de même que les manuels scolaires, notamment pour assurer une place plus importante à l'athéisme, il considère que « dans un contexte de mondialisation et de migration massives, je pense que c'est important de connaître les grandes religions [car elles] influent sur la politique étrangère de certains pays, influent sur les façons de se vêtir de certains, sur ce que mangent certaines personnes, sur les valeurs » (Bélair-Cirino, 2019). Cependant, en 2020, si le ministre précise qu'il ne privilégie pas l'option d'évacuer « à 100 % » les connaissances sur les religions, qui font partie des « choses » à connaître, il dit attendre les résultats de la consultation publique en ligne sur la réforme du programme ECR (Lajoie, 2020). Or, dans celle-ci, il n'est nullement

fait mention de la culture religieuse, si ce n'est pour dire qu'elle va être remplacée en tout ou en partie. Il est donc impossible de savoir ce que les répondants au questionnaire auraient réellement exprimé sur la question du maintien, même partiel, de la culture religieuse, ce qui amène à considérer que le principal but de cette consultation était sans aucun doute de légitimer une décision politique déjà prise. En effet, huit thèmes sont envisagés pour remplacer l'éthique et la culture religieuse : la participation citoyenne et la démocratie, l'éducation juridique, l'écocitoyenneté, l'éducation à la sexualité, le développement de soi et des relations interpersonnelles, l'éthique, la citoyenneté numérique et la culture des sociétés. Les objectifs de ce nouveau programme seraient de faire davantage de place aux thèmes considérés comme importants pour le *xxi*^e siècle et, pour reprendre les propos exprimés lors de l'annonce officielle, « d'offrir aux élèves un cours moderne d'éducation à la citoyenneté axé sur le respect de soi et des autres. Nous désirons que le nouveau cours qui émergera de cette révision aborde des contenus actuels et incontournables qui permettront aux jeunes de prendre pleinement leur place dans la société québécoise, et ce, en accord avec la mission de l'école québécoise, qui est de former les citoyennes et les citoyens de demain¹ ».

L'annonce de cette révision structurelle et profonde du programme ECR, qui, en fait, s'apparente davantage à une suppression, a pris par surprise tous les acteurs éducatifs concernés. Les universitaires experts du programme ECR, qui le connaissent particulièrement bien, parce qu'ils l'enseignent dans le contexte de la formation initiale et l'analysent sous tous ses angles, et ce, depuis de nombreuses années, n'ont jamais été consultés, ni même simplement informés du projet de réforme. Plus encore, les enseignants d'éthique et de culture religieuse du secondaire, dont certains sont regroupés au sein d'une association professionnelle (l'AQECR), qui mettent en œuvre ce programme au jour le jour dans les écoles et en sont les meilleurs connaisseurs sur le terrain, n'ont été, eux non plus, ni avisés des décisions ministérielles, ni, encore moins, sollicités pour participer à une réflexion sur leurs pratiques du programme *avant* l'annonce de la révision. L'AQECR a d'ailleurs fait part, dans un communiqué publié le 13 janvier 2020, de sa réaction :

1. Communiqué de presse du Cabinet du ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 10 janvier 2020.

«Choc, perplexité et déception». De leur côté, les syndicats enseignants ont, eux aussi, témoigné de leur surprise, de même que les étudiants inscrits dans les programmes de formation en éducation, qui se destinent à l'enseignement de l'éthique et de la culture religieuse. Certes, le ministre avait annoncé, au cours de l'automne 2019, l'ouverture d'un chantier sur la révision du cours ECR, et sa volonté d'y intégrer l'éducation à la sexualité, jusqu'ici offerte, en principe, à travers l'enseignement de plusieurs disciplines (Fortier, 2019). Par contre, rien ne laissait envisager des modifications aussi substantielles.

C'est donc par les médias, en même temps que tous les citoyens, que l'ensemble des acteurs du monde de l'éducation impliqués dans l'enseignement du programme ECR ont appris l'initiative gouvernementale, menant aux profonds changements qui allaient affecter leur profession. Il est difficile de ne pas y voir, au minimum, une démarche irrespectueuse, voire l'expression d'un certain mépris témoigné par le gouvernement à l'égard des enseignants d'ECR. Comment aurait-on pu, par exemple, imaginer d'entreprendre une réforme de l'enseignement de n'importe quelle autre discipline scolaire sans, au préalable, consulter d'abord les experts de ce domaine, tant les universitaires que les enseignants du secondaire ?

En mettant ainsi de côté les spécialistes du programme, on peut également se questionner sur les fondements scientifiques de cette révision. Le communiqué du MEES du 10 janvier 2020 affirme que «le cours d'éthique et culture religieuse a fait l'objet de nombreuses critiques d'experts et de différents intervenants du milieu scolaire.» Cependant, nous ne saurons *jamais* qui sont exactement ces «experts et intervenants», sur quoi repose au juste leur expertise et, enfin, sur quelles analyses leurs critiques, que le ministre ne prend même pas la peine de détailler, s'appuient. Encore une fois, une telle attitude est fort préoccupante, autant sur le plan intellectuel que sur le plan démocratique. En effet, le ministre de l'Éducation semble avoir prêté une oreille très attentive à des travaux qui, comme nous l'avons montré précédemment, se sont révélés dénués de solides fondements scientifiques, mais témoignent plutôt d'orientations idéologiques, voire de militantisme².

2. Les déclarations du ministre Roberge montrent qu'il a fait preuve d'une très grande sensibilité envers les propos du Mouvement laïque québécois et envers les études critiques du matériel didactique qu'a menée l'organisation nationale féministe «Pour le droit des femmes du Québec».

Cette mise à l'écart délibérée des spécialistes qui possèdent une réelle expertise non seulement reconnue, notamment par leurs pairs, mais aussi fondée sur des travaux scientifiques, bien loin de celle des personnes qui s'autoproclament expertes dans ce dossier, est également inquiétante relativement au fonctionnement d'une saine démocratie. En effet, les décisions politiques doivent normalement être prises sur la base d'analyses rigoureuses et particulièrement bien informées, à plus forte raison lorsqu'elles concernent l'éducation des jeunes. On peut légitimement se demander, comme l'ont fait les membres du Collectif «*Debout pour l'école!*»: «*Le ministre n'agit-il que pour satisfaire les lobbys ou des individus médiatisés qui donnent leur opinion sans avoir à l'argumenter?*» (Chartrand et Bourgeault, 2020).

De plus, le ministère de l'Éducation n'a jamais mené un bilan sérieux à propos de l'enseignement ECR jusqu'à l'annonce de sa révision, ni à propos de sa mise en œuvre dans les classes par les enseignants, ni relativement aux connaissances et aux compétences développées par les élèves, ni même en lien avec l'évaluation des apprentissages, malgré les demandes répétées des acteurs du monde de l'éducation touchés par la question.

En même temps qu'est révélé le projet de révision en profondeur du programme ECR, les trois modalités de consultation suivantes sont annoncées: la tenue d'un questionnaire public en ligne, ouvert à tous les citoyens, portant sur les huit nouveaux thèmes; la possibilité de déposer un mémoire; et l'organisation de trois Forums éducatifs réunissant des experts et des partenaires éducatifs, dont le but est d'examiner les huit thèmes qu'a envisagés le ministre pour le nouveau programme.

Or, une précipitation suspecte et injustifiée caractérise ce processus de révision, car c'est bien alors en un peu plus d'un mois que les diverses étapes des consultations publiques et collectives doivent avoir lieu. En effet, dès l'annonce de la révision du programme ECR, le 10 janvier 2020, la consultation en ligne est aussitôt ouverte et une période de six semaines est accordée pour déposer les mémoires, période pendant laquelle sont organisés les trois Forums régionaux. De toute évidence, un tel empressement ne laisse pas suffisamment de temps pour mener une réflexion tout en l'approfondissant réellement. Avant de considérer plus en détail chacune de ces trois modalités de consultation que le gouvernement a annoncées, il convient, en premier lieu, de s'interroger sur ce qui a motivé le choix des huit nouveaux thèmes annoncés.

Huit nouveaux thèmes

Tout d'abord, d'où viennent ces huit nouveaux thèmes affectés au programme ECR : participation citoyenne et démocratie, éducation juridique, écocitoyenneté, éducation à la sexualité, développement de soi et des relations interpersonnelles, éthique, citoyenneté numérique et culture des sociétés ? Outre des considérations très générales sur le fait qu'ils font partie des thèmes importants pour le XXI^e siècle et qu'ils permettent de former des citoyens, rien de bien substantiel ne nous a été dit. Or, à mes questions répétées auprès de membres de l'équipe ministérielle responsable de la révision du programme, la réponse en fin de compte est que ces thèmes sont issus d'une veille médiatique qu'ont menée des fonctionnaires du ministère de l'Éducation. Pour le dire autrement, ce sont les sujets populaires dont il aurait été question dans les médias qui guident le choix éducatif d'accorder, aux huit thèmes annoncés, une place dans les apprentissages scolaires des enfants. Sans contredit, il y a là le témoignage d'une vision de l'école qui se doit d'être réactive aux problèmes et débats du moment dans la société. Nous y reviendrons dans le chapitre 10. On apprend par exemple, par la bouche du ministre Roberge lui-même, que : « La réforme en profondeur du cours d'ECR va nous permettre de faire entrer dans le cursus des contenus formels sur la gestion du stress et sur des façons que les jeunes auront de gérer leur stress, puis on va les outiller pour qu'ils fassent de la prévention et qu'ils reconnaissent eux-mêmes les signes d'anxiété » (Larin, 2020)³.

De plus, comme nous l'avons vu précédemment, l'Aile jeunesse de la CAQ proposait, en 2020, un nouveau cours traitant de participation citoyenne et de démocratie, d'éducation à la sexualité, d'éducation juridique ainsi que de citoyenneté numérique, thèmes que nous retrouvons tous dans la proposition ministérielle, ce qui tend à montrer, encore une fois, que le projet de révision du programme ECR relève, d'abord et avant tout, d'un agenda éminemment politique. Par ailleurs, cette observation est renforcée par le fait que, bien qu'il ait été affirmé par l'équipe ministérielle que ces huit thèmes ne demeureraient pas nécessairement sur la table, il n'empêche qu'au final, la consultation citoyenne en ligne, de même que les Forums, ont tous été organisés

3. La Commission Relève de la CAQ se demande ainsi sur son blog, le 29 janvier 2021 : « Et si on enseignait la santé mentale à l'école ? ».

autour d'eux, dans le but de structurer la révision du programme. Dans le contexte de manque de transparence quant aux raisons officielles qui justifient ce choix, diverses conjectures peuvent être envisagées : ces thèmes sont-ils le résultat de l'action de groupes de pression ou d'individus, qui entretiennent des relations de proximité avec le cabinet du ministre de l'Éducation, ou résultent-ils de pressions sociales, ou encore sont-ils le reflet de modes pédagogiques ? Plus largement, comment s'y prendre pour intégrer toutes les demandes qui avaient déjà été formulées auprès du ministère, par exemple par la Coalition pour l'éducation à la sexualité, ou par l'organisme Educaloï, qui milite en faveur de l'éducation juridique, par la Chaire de recherche du Canada sur les technologies de l'information et de la communication en éducation, qui encourage l'éducation au numérique, avec toutes les autres demandes parvenues au ministère après l'annonce de la révision du programme ECR ? De fait, le ministre a ouvert une porte dans laquelle nombreux sont ceux qui veulent s'y engouffrer, chaque groupe de pression cherchant à faire avancer sa propre cause. Ainsi, le Conseil en Éducation des Premières Nations souhaiterait « incorporer au nouveau programme des éléments liés aux cultures et réalités des Premières Nations au Québec développés par les Premières Nations elles-mêmes », dans le but de favoriser le respect de soi et celui des autres (Agence QMI, 2020). De leur côté, des groupes de musulmans, réclamant des mesures pour lutter au pays contre l'islamophobie, avaient déjà exprimé leur souhait d'enrichir le cours ECR « en abordant les questions de xénophobie, de négrophobie, d'antisémitisme et d'islamophobie » (Radio-Canada, 2017b). Par ailleurs, différents organismes et groupes d'intérêts font aussi la promotion de leurs propres préoccupations, que ce soit, par exemple, l'éducation à l'agriculture (Union des producteurs agricoles), l'égalité des relations entre femmes et hommes (Conseil du statut de la femme), l'éducation aux droits et libertés (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse), l'éducation juridique (Éducaloï qui souhaiterait même faire de l'éducation juridique la compétence principale transversale aux autres thèmes), l'éducation à la citoyenneté (Institut du Nouveau Monde), l'éducation à la citoyenneté mondiale (Association québécoise des organismes de coopération internationale), les apprentissages émotionnels et sociaux à l'école ainsi que la prévention de l'intimidation (Fondation Jasmin Roy Sophie Desmarais). Qui plus est, même certains universitaires profitent de

l'occasion pour promouvoir leur propre agenda : éducation antiraciste, éducation au politique, programme Éthique et vivre-ensemble, philosophie pour enfants et adolescents, etc. Aussi, au vu de l'impressionnante liste de toutes les demandes qui ont afflué vers les tables de travail de l'équipe ministérielle, est-il facile de prévoir que les choix que fera le ministre de l'Éducation en décevront nécessairement plusieurs. Néanmoins, nul doute que les huit thèmes annoncés couvrent déjà un large spectre de champs d'expertise et de questions sociétales.

En quoi consistent précisément ces nouveaux thèmes ? La description des huit thèmes privilégiés que nous allons maintenant donner est issue de l'information qu'a proposée le ministère de l'Éducation en 2020 lors de la consultation en ligne et des Forums. Cette description sera parfois accompagnée de quelques commentaires.

Intitulé Participation citoyenne et démocratie, le premier thème a pour objectif de former des citoyens qui prendront part aux affaires publiques, sociales, politiques et démocratiques de la société. Par ce thème, l'élève peut être informé sur des questions aussi diverses que « les effets du bénévolat et de l'engagement communautaire ; le rôle des organismes de bienfaisance [et celui] des structures de gouvernance locales, comme le conseil municipal ou le conseil de quartier ; les implications de la participation électorale ; les bénéfices qu'il peut retirer en se renseignant sur les différents enjeux relatifs aux affaires publiques de sa communauté ». Rappelons cependant que l'enseignement de l'histoire a déjà pour objectif de favoriser le développement de la conscience citoyenne des jeunes, et de leur permettre de « jouer un rôle de citoyen responsable, capable de s'engager dans les débats sur les enjeux sociaux » (MELS, 2007, p. 348).

Avec le deuxième thème, l'éducation juridique, le but recherché est non seulement de développer les réflexes juridiques nécessaires pour faire valoir ses droits, mais aussi de se familiariser avec les droits et les responsabilités de chacun dans la société, en vue d'agir de façon éclairée. Par ce thème, l'élève peut « prendre connaissance du cadre juridique s'appliquant aux mineurs ; des implications et des limites du droit à la liberté d'expression et du droit au respect de la vie privée ; de l'utilité des connaissances juridiques pour favoriser la défense de ses droits et la prise de décision éclairée, des devoirs qui accompagnent certains droits ». Ce thème ne fait pas l'unanimité chez les enseignants. En effet, 40 % de ceux qu'a sondés la FSE considèrent la nécessité de l'écarter du

programme, en particulier parce qu'ils reconnaissent que les connaissances qu'un tel sujet requiert⁴ ne sont pas maîtrisées.

Intitulé Écocitoyenneté, le troisième thème envisage de sensibiliser les jeunes aux répercussions de leurs comportements sur l'environnement et sur les changements climatiques, tout en développant leur jugement critique face aux enjeux environnementaux. Par l'intermédiaire de ce thème, l'élève peut être informé « des enjeux internationaux et planétaires en matière de changements climatiques ; des impacts de son comportement sur l'environnement ; des moyens qui existent et qui sont à la disposition des individus et des collectivités pour aider à la préservation de l'environnement ; de gestes écoresponsables à sa portée (composter, recycler, acheter des produits locaux, par exemple) ». C'est donc une approche comportementale qui est ici privilégiée, axée sur les gestes individuels et collectifs, tout en visant l'adoption d'attitudes qui respectent l'environnement. Par ailleurs, beaucoup d'enseignants considèrent que ce thème devrait plutôt être transversal par rapport à tous les programmes, au lieu d'être limité à une seule matière.

L'éducation à la sexualité est le quatrième thème abordé. Son objectif est de permettre aux jeunes de mieux se comprendre et de « développer des attitudes et des comportements respectueux et égaux ». Par l'intermédiaire de ce thème, l'élève peut être instruit sur les changements physiques et affectifs propres à la puberté, être sensibilisé à « l'importance d'établir des relations affectives et respectueuses, à l'égard de soi-même et des autres », et il peut prendre connaissance « de repères utiles dans ses relations interpersonnelles, notamment le rôle de l'esprit critique, du jugement et du sens des responsabilités ; d'éléments qui contribuent à son développement et à son épanouissement ; de la responsabilité de se protéger et de prévenir la propagation des infections transmises sexuellement ». L'éducation à la sexualité doit contribuer au développement de valeurs telles que l'égalité des femmes et des hommes, le respect de la diversité, et le sens des responsabilités dans ses relations personnelles avec l'autre.

Un programme d'éducation à la sexualité est déjà offert depuis 2018 dans les écoles primaires et secondaires du Québec. Cependant, aucun

4. FÉDÉRATION DES SYNDICATS DE L'ENSEIGNEMENT (FSE-CSQ), *Plus ça change, plus c'est pareil!*, Commentaires présentés au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur dans le cadre de la révision du programme Éthique et culture religieuse, 12 mars 2020.

bilan connu de cet enseignement ne semble avoir été établi. Un certain nombre d'enseignants, en particulier au primaire, se disent toutefois peu à l'aise d'aborder, avec de jeunes élèves, les questions délicates liées à la sexualité. Or, ce type d'éducation exige de la part des enseignants qu'ils soient particulièrement bien formés, tant sur les contenus des apprentissages, que sur les meilleures stratégies et outils pédagogiques nécessaires pour traiter de ces questions. Par ailleurs, les thèmes abordés dans un programme d'éducation à la sexualité sont certainement tout aussi délicats à traiter, voire peut-être plus explosifs encore, que les questions relatives aux religions, pourtant si controversées dans les débats publics. Des parents croyants, par exemple, pourraient résister aux cours d'éducation à la sexualité avec la même énergie qu'ils avaient déployée quand ils se sont opposés à l'enseignement de la culture religieuse qui, à leurs yeux, faisait obstacle aux valeurs qu'ils souhaitent eux-mêmes transmettre à leurs enfants. Des parents ont d'ailleurs déjà formulé des demandes d'exemption à ce sujet (Scali, 2019a et 2019b)⁵.

À cet égard, la province de l'Ontario constitue un précédent intéressant. En effet, le gouvernement libéral avait instauré dans les écoles, en 2015, un programme d'éducation sexuelle qui abordait, entre autres questions, l'identité liée au genre. Cela n'est pas allé sans susciter des réactions critiques de la part de groupes religieux et de parents qui considéraient que certaines notions enseignées, telles que le sexe anal et l'identité de genre, voire l'homosexualité, ne sont pas adaptées à l'âge des enfants. Les progressistes-conservateurs ont alors promis, s'ils étaient élus, de supprimer certains de ces contenus jugés comme non appropriés à l'âge des élèves (par exemple, la masturbation, le sexe oral et anal), ce qu'ils ont fait lorsqu'ils sont arrivés au pouvoir en 2018. Ainsi, la question de l'orientation sexuelle est maintenant abordée en 5^e année du primaire, alors qu'elle pouvait l'être dès la 3^e année, et la notion de l'identité de genre est examinée en 2^e année du secondaire plutôt qu'en 6^e année du primaire. De plus, les demandes d'exemption de participation des enfants au cours, que les parents ont présentées, souvent pour des raisons religieuses, sont acceptées. Le gouvernement conservateur a également uniformisé le processus d'exemption à l'échelle provinciale. Enfin, «les écoles devront prévenir les parents au

5. Ces demandes provenaient majoritairement de parents musulmans dont les enfants fréquentaient la Commission scolaire Portages-de-l'Outaouais.

moins 20 jours avant la tenue d'une leçon d'éducation sexuelle dans la classe de leur enfant pour qu'ils puissent réclamer une exemption, s'ils le désirent» (Radio-Canada, 2019).

Par ailleurs, il faudra porter une attention particulière aux conférences et outils pédagogiques que proposent certains groupes de défense des intérêts de LGBTQA+, qui tiennent des discours militants portant sur les questions d'identité de genre et d'orientation sexuelle. Si la crainte du prosélytisme religieux a été soulevée à plusieurs reprises, celle de la promotion de certains comportements sexuels pourrait tout autant, si ce n'est davantage, inquiéter certains parents, enseignants et enfants.

Le cinquième thème est intitulé Développement de soi et des relations interpersonnelles. Son but est de permettre aux jeunes de mieux se connaître en vue de développer des relations saines et harmonieuses avec les autres, et de favoriser ainsi « la construction d'une santé mentale positive ». Ce thème est censé permettre la promotion de la tolérance, du respect de soi et de l'autre, ainsi que la valorisation de l'autre. Ici, l'élève pourra être sensibilisé « aux stratégies permettant de mieux se connaître et de reconnaître ses émotions, et ainsi développer une estime de soi et une santé mentale positive; aux moyens de faire face aux agents stressants et de maintenir son équilibre; au rôle qu'occupe l'ouverture d'esprit dans sa propre évolution et dans la progression de ses relations interpersonnelles; aux attitudes et aux valeurs favorisant l'établissement de relations saines et harmonieuses ».

Comme on peut l'observer, ce thème n'est pas dénué d'aspects psychologiques. Or, certains enseignants d'éthique et de culture religieuse, qui ne se voient pas comme des psychologues, considèrent que les préoccupations soulevées ici devraient s'adresser à tous les éducateurs, et non pas seulement aux enseignants du programme ECR. Cela dit, d'après le sondage de la FSE évoqué précédemment, ce thème semble être celui que les enseignants du primaire apprécient le plus.

L'éthique constitue le sixième thème. Représentant actuellement la moitié du programme Éthique et culture religieuse, ce thème est donc ici considérablement réduit, puisque ramené à un huitième du programme. Alors que la réflexion éthique consiste à examiner, de façon critique, la signification des conduites des membres d'un groupe ou d'une société, ainsi que les valeurs et les normes sur lesquelles ils s'appuient pour guider et réguler leurs actions, dans le projet de révision

du programme ECR elle est considérée comme une part des principes moraux qui orientent les actions individuelles et collectives, non sans risque d'un retour au moralisme. Elle doit permettre de développer la pensée critique, et favoriser le respect mutuel ainsi que l'exercice du dialogue dans un esprit d'ouverture et de discernement. Par ce thème, l'élève peut être amené à reconnaître les éléments suivants et à y réfléchir : « les valeurs importantes qui reflètent le mieux la société dans laquelle il veut vivre ; ses conceptions de la raison, du bien et du juste ; les types de rapports qu'il désire entretenir avec les autres ; les préconceptions qui expliquent ses jugements ou ses agissements ». Loin du décentrement de soi auquel le volet Éthique actuel du programme ECR invite le jeune, il s'agit plutôt maintenant d'un retour vers soi, vers ses propres valeurs subjectives, et sa vision personnelle du monde. Les enseignants du programme ECR au secondaire ne comprennent pas pourquoi le volet Éthique, si riche dans le cours actuel, devient ici considérablement réduit. D'ailleurs, selon le sondage de la FSE, 93 % d'entre eux souhaiteraient lui conserver un rôle d'axe central dans le nouveau programme proposé.

Le septième thème est consacré à la citoyenneté numérique. Son objectif est de permettre aux élèves de comprendre les limites, les droits et les devoirs de l'ensemble des citoyens, tout en les amenant à faire un usage éthique et responsable des technologies numériques. Il cherche à promouvoir le développement de comportements favorisant le respect de la vie privée et la protection de l'intégrité des individus. Ce thème peut outiller l'élève pour lui permettre de faire face « à l'omniprésence des technologies numériques dans la vie courante ; aux bénéfiques et aux effets pervers associés aux réseaux sociaux ; aux risques associés au cyber-hameçonnage ; à la protection des renseignements personnels en ligne ; au respect des individus et aux effets de la cyberintimidation ; à l'importance de poser un regard critique sur la publicité et les médias ». Comme c'est le cas pour le thème de l'écocitoyenneté, de nombreux enseignants considèrent que ce thème devrait être transversal par rapport à tous les programmes et qu'il ne soit pas limité à un seul enseignement.

Enfin, le huitième et dernier thème, intitulé Culture des sociétés, a pour but de faire adopter des comportements et des attitudes respectueux et tolérants à l'égard des différentes cultures où se côtoient plusieurs valeurs et croyances différentes. La culture des sociétés est ici

définie comme « l'ensemble des connaissances, savoir-faire, traditions et coutumes qui conditionnent les comportements individuels à l'intérieur des sociétés ». Par ce thème, l'élève peut être informé sur « les croyances religieuses; les aspects culturels, économiques et politiques, qui peuvent différer d'une culture à l'autre; la nécessité qu'à l'intérieur d'une société, la différence entre les individus soit considérée comme une richesse; les défis associés à l'intégration des individus et à l'acceptation de la différence ».

Actuellement, la culture religieuse représente la moitié du programme ECR. Elle se voit réduite maintenant à une simple mention relative aux croyances religieuses, témoignant ainsi d'un très grand appauvrissement non seulement des connaissances sur les religions, mais aussi de la compréhension de leur rôle dans les sociétés humaines d'aujourd'hui, de même qu'à travers l'histoire de l'humanité. Cette réduction ne va pas sans susciter le risque qu'il y ait folklorisation du religieux, réduction d'un savoir présenté comme dénué de toute complexité. De nombreux mémoires déposés dans le contexte de la révision sont pourtant favorables au maintien de l'enseignement des faits religieux à l'école. Fait intéressant, une majorité d'acteurs venant du système éducatif (commissions scolaires, syndicats enseignants, associations professionnelles enseignantes, chercheurs et experts universitaires) défendent la pertinence de cet enseignement⁶. Les raisons avancées dans ces mémoires pour soutenir la nécessité de maintenir l'enseignement de cette connaissance sur les religions et les courants philosophiques séculiers sont: la réalité plurielle de la société québécoise, l'influence historique du phénomène religieux – notamment chrétien au Québec –, les repères religieux et séculiers nécessaires pour comprendre le monde, de même que les orientations politiques et les évolutions sociales, mais aussi la recherche d'un vivre-ensemble

6. Ainsi, le Conseil supérieur de l'éducation (2021, p. 24) a analysé 60 mémoires dont la moitié accorde une attention particulière à l'enseignement de la religion ou des faits religieux. Parmi ceux-ci, la majorité (24) se dit favorable au maintien de l'enseignement des faits religieux à l'école, alors que 6 seulement en demandent le retrait. J'ajouterai que, pour ces derniers, à l'exception d'un collectif de parents, piloté par une militante laïque profondément hostile à la culture religieuse, aucun n'est issu du monde des acteurs directement impliqués dans l'enseignement. Ces renseignements sur les mémoires reçus sont d'autant plus précieux que le ministère de l'Éducation refuse de les rendre publics.

harmonieux, ainsi que la prévention du fondamentalisme et de l'extrémisme religieux.

Notons également que la Fédération des comités de parents du Québec, qui représente les comités de parents de 60 commissions scolaires, juge « important d'avoir certaines connaissances des diverses cultures religieuses [ce qui] est essentiel à la compréhension des peuples et de leur histoire⁷ ». Nous reviendrons dans le chapitre suivant sur les raisons qui justifient la pertinence de la culture religieuse dans les apprentissages scolaires.

Ce thème très large qu'est Culture des sociétés, dont les contours sont mal définis, est constitué d'un mélange d'« informations » non seulement sur les croyances religieuses, mais aussi sur les aspects culturels, économiques et politiques des sociétés. En soi, il constitue un vaste programme, au sujet duquel on peut bien se demander à partir de quelle discipline universitaire il serait possible de l'appuyer. De plus, l'injonction morale de considérer la différence nécessairement comme une richesse évacue la question réelle des dissensus dans une société démocratique.

De nombreux acteurs du système éducatif, formateurs, enseignants ou syndicats, ont dénoncé l'aspect fourre-tout du nouveau programme, sans fil conducteur clair, qui semble correspondre à des commandes de certains groupes de pression, et dont il est difficile de voir la cohérence d'ensemble. En effet, la liste des thèmes proposés ne présente aucune articulation structurée; par exemple, le découpage de la citoyenneté en trois parties (participation citoyenne, écocitoyenneté et citoyenneté numérique) n'est guère cohérent. Certains aspects des thèmes proposés sont appréhendés de façon fonctionnelle, voire moralisatrice, en étant axés sur la prescription de comportements acceptables. La suggestion, par exemple, de faire du compost, est certes une bonne chose, mais cette pratique ne peut pas se substituer réellement à une réflexion plus globale sur les défis que posent les changements climatiques, y compris la discussion et l'analyse des réponses qui peuvent être apportées, à l'échelle individuelle, sociale, nationale et internationale, à ces défis, et ce, autant sur les plans politique et économique que sur le plan

7. FÉDÉRATION DES COMITÉS DE PARENTS DU QUÉBEC, *Révision du programme Éthique et culture religieuse. Avis présenté à Monsieur Jean-François Roberge, ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur*, 2020, p. 4, cité dans Conseil supérieur de l'éducation, *op. cit.*, p. 27.

culturel. Avec le nouveau programme proposé, la réflexion éthique perd ainsi sa consistance, sa profondeur et son principe même qui consiste à inviter les élèves à se décentrer de soi. Quant à la culture religieuse, en tant que compréhension de la pluralité complexe des phénomènes religieux, elle disparaît malheureusement presque complètement. Pour certains, ce nouveau programme n'est pas sans évoquer l'ancien cours de Formation personnelle et sociale des années 1980 (avec ses éducations aux relations interpersonnelles, à la sexualité, à la santé, à la vie en société, à la consommation), ce qui constitue en fait un retour en arrière. Sur un plan pratique, on voit mal comment enseigner ces huit thèmes dans le volume horaire dévolu à l'enseignement, déjà très limité, du programme ECR, et qu'il n'est pas prévu d'augmenter.

Par ailleurs, aucune réflexion non plus ne semble avoir été menée ni sur les contenus déjà abordés à l'école dans le programme scolaire existant (éducation à la citoyenneté développée en univers social, éducation à la sexualité déjà obligatoire, éléments des cours de Monde contemporain et d'Éducation financière), ni sur les nombreux liens à faire avec les thèmes de la réflexion éthique (par exemple au secondaire, ceux de la liberté, de l'autonomie, de la justice, et de l'avenir de l'humanité). D'ailleurs, le projet de révision du programme semble moins relever d'un exercice de réflexion sur les divers apprentissages proposés, leur cohérence et leur complémentarité, que de proposer une liste de thèmes qui relèvent de l'air du temps, liste qui paraît servir de justification au retrait de la culture religieuse et à l'affaiblissement de la réflexion éthique.

De plus, chacun de ces huit thèmes demande la maîtrise de connaissances et l'acquisition de compétences multiples, souvent complexes, de la part des enseignants, avant même que ceux-ci puissent les aborder sérieusement. Il faut, en effet, développer des connaissances qui empruntent à de nombreux domaines disciplinaires : sciences politiques, juridiques, informatiques, philosophie, sociologie, sciences environnementales, sexologie et psychologie, sans oublier les sciences de l'éducation, bien évidemment. Car, si l'on veut favoriser chez les élèves le développement des habiletés comportementales recherchées, il est nécessaire d'être en mesure de s'appuyer sur les stratégies pédagogiques les plus adaptées. Somme toute, on peut donc se demander quels enseignants voudront enseigner ce cours au contenu si disparate, et qui, dans les universités, sera en mesure de les former pour cela ?

En effet, avec le cours actuel Éthique et culture religieuse, les enseignants sont formés à deux champs disciplinaires, celui de l'éthique (s'inscrivant dans le domaine de la philosophie), et celui des sciences des religions, ce qui garantit une qualité de la formation. Pourtant, comme nous l'avons vu précédemment, la mise en place du cours ECR a été tout de même caractérisée par un temps insuffisant donné à la formation continue des enseignants du primaire et du secondaire, ce qui explique un bon nombre des difficultés éprouvées.

Or, la formation aux nouveaux thèmes (droit, numérique, sexualité, environnement, etc.) qu'a proposés le ministre de l'Éducation relève d'une perspective éclatée entre un bien plus grand nombre de champs disciplinaires, par conséquent de programmes universitaires, ce qui risque de rendre très fragmentaire la formation des enseignants. Le projet consistant à concevoir la cohérence d'un programme de formation initiale pour les enseignants de ce nouveau cours, aux contenus tellement hétérogènes, représentera un défi important pour les universités. Sur le terrain, on risque fort, pour les maîtres titulaires du primaire, de retrouver les mêmes résistances, peut-être même encore plus fortes que pour l'ECR : manque de temps pour cette petite et nouvelle matière qui demande de nombreuses connaissances, absence d'intérêt, choix d'éluder certains sujets, manque d'assurance pour aborder les nouvelles questions, en particulier celles liées à la sexualité, formation insuffisante du personnel enseignant, absence de ressources didactiques disponibles, etc.

Au secondaire, il sera demandé à des enseignants spécialistes, qui ont choisi de suivre et de terminer un baccalauréat de quatre ans, avec des cours en philosophie, en sciences des religions et en éducation, parce que cela correspondait à leur choix de carrière et à leur intérêt pour des contenus disciplinaires bien précis, d'y renoncer pour enseigner tout autre chose. Certains seront peut-être volontaires, mais d'autres seront beaucoup plus réticents. Comment, d'ailleurs, les forcer à enseigner des matières qu'ils n'ont pas eux-mêmes choisies et que, de plus, ils ne maîtrisent pas ? En contexte de forte pénurie d'enseignants dans les écoles, cela risque de susciter des problèmes importants. À moins, bien entendu, de considérer que tout enseignant peut enseigner n'importe quel contenu, comme cela se fait déjà dans certaines écoles, et ce, au risque de l'enseigner n'importe comment.

De plus, le calendrier annoncé d'élaboration et de mise en place du nouveau programme est particulièrement serré : élaboration d'un nouveau programme, dès 2020, après l'étape de consultations, mise à l'essai dans certaines écoles pilotes au cours de l'année scolaire 2021-2022, puis mise en place officielle dans les écoles primaires et secondaires à la rentrée scolaire 2022-2023, la rentrée 2022 correspondant à une période électorale. Depuis l'annonce de cet échéancier, la mise en place du programme a été retardée d'une année, de même d'ailleurs que l'expérimentation dans les écoles pilotes (repoussée à l'année scolaire 2022-2023), puisqu'en septembre 2021, le nouveau programme n'avait toujours pas été développé.

Du reste, le Conseil supérieur de l'Éducation (2021, p. 49), organisme gouvernemental autonome, dont le but est, depuis 1964, de conseiller les ministres de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, considère, à juste titre, ce calendrier comme irréaliste pour assurer la qualité du nouveau programme et le succès de sa mise en œuvre : « Il serait avantageux de reporter l'échéance pour faire une analyse approfondie des différentes options, pour travailler en concertation avec les acteurs clés et dégager ce qui fait consensus, pour élaborer un programme soigneusement documenté et en planifier une mise en œuvre adaptée aux besoins du personnel enseignant et des élèves. »

Différentes actions doivent aussi être menées en parallèle pour mettre en place les projets pilotes et en suivre le déroulement, pour produire le matériel didactique imprimé ou numérique conforme au programme, pour concevoir des outils d'évaluation, pour élaborer et mettre en application un plan de formation, et enfin pour mettre à jour des programmes universitaires et assurer la formation des futurs enseignantes et enseignants (*Ibid.*).

Pour valider les huit thèmes choisis, le ministère de l'Éducation a mis en place différents modes de consultation. Or, ce processus, présenté comme démocratique, manque sérieusement de transparence et de rigueur. Nous allons nous y attarder dans les prochaines lignes.

Une consultation biaisée

Le 10 janvier 2020, en même temps qu'il annonçait la réforme du programme, le ministre de l'Éducation informait, comme on le sait, de la tenue d'une consultation. Sous la forme d'un questionnaire en ligne, cette consultation a été accessible pendant une période de six semaines.

Tout citoyen était invité à remplir ce questionnaire, alors que seules étaient distinguées les catégories des élèves (du primaire et du secondaire ensemble) et du personnel scolaire (primaire ou secondaire).

Or, cette consultation cause plusieurs problèmes, tant sur le fond que sur la forme, qui remettent en question sa validité sur le plan scientifique. Annoncée comme portant sur le programme ECR, dans les faits, il n'y était que peu question de celui-ci. Ainsi, dans le paragraphe d'introduction qui décrit brièvement le programme ECR, si ses finalités y sont bien énoncées – reconnaissance de l'autre et poursuite du bien commun –, par contre, ses visées ont été modifiées. En effet, son projet initial était d'offrir aux élèves les outils nécessaires à une meilleure compréhension de la société québécoise et de son héritage culturel et religieux, de leur permettre de s'ouvrir au monde et d'interagir avec les autres, de les préparer à vivre dans une société pluraliste et démocratique en favorisant chez eux le développement d'attitudes de tolérance, de respect et d'ouverture (MELS, 2008, Préambule). Or, les visées du programme se voient, dans ledit paragraphe, réduites à l'exercice chez l'élève de « son rôle de citoyen de manière éthique et responsable », et la formulation très générale sur le développement de la réflexion de l'élève sur le vivre-ensemble reste passablement vague. De plus, les trois compétences (éthique, culture religieuse et dialogue), que le programme ECR avait mises de l'avant, y sont absentes. Par conséquent, la description donnée au début du texte de la consultation en ligne semble davantage correspondre à ce que le ministère de l'Éducation cherche à faire du programme ECR. Or, de ce dernier, il ne reste à peine que le titre, lequel, d'ailleurs, ne correspond plus du tout aux nouveaux contenus proposés. Dans cette logique, aucune des questions posées ne porte sur l'appréciation du cours actuel et encore moins sur la possibilité de le garder, ni sur la pertinence de la réflexion éthique et celle de la compréhension du phénomène religieux.

Dans une sorte de sondage de popularité, les citoyens sont invités à donner leur avis sur les huit thèmes qu'a proposés le ministre, puis à choisir les trois plus importants pour chacun des deux ordres d'enseignement du primaire et du secondaire, parmi les sujets suivants : la participation citoyenne et la démocratie, l'éducation juridique, l'écocitoyenneté, l'éducation à la sexualité, le développement de soi et des relations interpersonnelles, l'éthique, la citoyenneté numérique et la culture des sociétés. Les questions sont fermées et orientées vers des

formulations qui tendent à confirmer l'importance des thèmes et de leur pertinence pour des élèves du primaire ou du secondaire.

Par ailleurs, la question « je considère que ce thème pourrait occuper une plus grande place dans le parcours de formation des élèves » est ambiguë, car on ne comprend pas relativement à quoi se situe ce « plus grande ». De plus, aucune question ne permet d'évaluer si les répondants connaissent le programme ECR, ou s'ils ont de l'information pertinente et à jour sur ce qui se fait déjà à l'école à propos des thèmes abordés dans le questionnaire, ou sur les stades du développement éducatif de l'enfant. Ainsi, l'information transmise par un enseignant spécialiste du programme ECR du secondaire aura-t-elle la même valeur que celle d'un collègue d'une autre discipline qui ne connaît rien à ce programme, voire de n'importe quel citoyen en général. Devant ce qui peut être considéré comme une aberration, certains enseignants du programme ECR ont décidé de boycotter la consultation⁸. Enfin, la volonté de faire simple et court ayant probablement guidé la préparation du questionnaire, les descriptions des thèmes proposés sont peu explicites. De plus, aucune question ne permet de connaître le profil sociodémographique des répondants (catégorie d'âge, région, etc.), ce qui soulève la question de la représentativité des personnes qui se prononcent sur l'avenir d'un programme scolaire national, et qui, dans les faits, ne constituent pas un échantillon représentatif de l'ensemble de la population⁹.

Un autre problème préoccupant découle du fait qu'il était possible, pour une même personne, de remplir le questionnaire en ligne plusieurs fois. De plus, certains groupes, tel le groupe d'extrême droite La Meute, ont invité leurs membres à le remplir, faisant peser le risque que la consultation soit phagocytée par des groupes de pression très hostiles à ECR.

Plus largement, avec ce questionnaire en ligne, le gouvernement crée un curieux précédent, en consultant les citoyens sur les contenus d'un programme d'éducation, au demeurant fort modeste dans l'ensemble de

8. D'après une consultation qu'a menée la FSE auprès de ses membres (1 000 répondants dans une période allant du 30 janvier au 28 février 2020), 72 % des enseignants n'ont pas répondu au sondage. Voir FÉDÉRATION DES SYNDICATS DE L'ENSEIGNEMENT (FSE-CSQ), *Plus ça change, plus c'est pareil!*, *op. cit.*

9. D'après la responsable de l'équipe ministérielle chargée de la révision, il y aurait eu 28 000 répondants au total.

la formation des jeunes. Faut-il comprendre que, désormais, le gouvernement va demander, sans d'ailleurs chercher à les informer correctement, leur avis à tous les citoyens sur l'élaboration des contenus d'histoire par exemple, de français, d'anglais ou encore de mathématiques, et de juger, comme il est fait ici, de la popularité des thèmes dans une démarche démagogique ? Est-ce ainsi que les contenus d'enseignement qui concernent l'éducation des jeunes Québécois, doivent être choisis ?

D'après Radio-Canada (Dion, 2020), selon une compilation provisoire des résultats à la fin du mois de janvier 2020, plus de 22 000 personnes avaient répondu au questionnaire en ligne. Les trois thèmes que les répondants auraient privilégiés pour l'enseignement primaire seraient : l'écocitoyenneté, le développement de soi et les relations interpersonnelles, ainsi que la culture des sociétés, alors qu'au secondaire, ce sont les thèmes de la participation citoyenne et de la démocratie, de l'éducation à la sexualité et de la citoyenneté numérique, qui suscitent le plus d'adhésion. On constate que ni l'éducation juridique ni l'éthique n'ont, à ce stade, retenu l'intérêt de la majorité des participants.

De plus, au terme du sondage, de nombreux répondants suggèrent le retour du cours d'économie familiale, qui inclurait la cuisine, la couture et le jardinage, bien qu'il ne fasse pas partie des huit thèmes sur lesquels les citoyens avaient été invités à donner leur degré d'accord. À part l'article de Radio-Canada que l'on a mentionné, aucune information sur cette consultation n'a été communiquée, ni sur la place publique, ni même aux experts impliqués dans la révision du programme. Et le ministère de l'Éducation n'a partagé quelque synthèse que ce soit des résultats obtenus ni même quelque analyse des commentaires recueillis. Certes, cette situation est choquante mais elle est aussi paradoxale. En effet, d'un côté, le ministère engage une démarche de consultation publique qui cherche à être citoyenne. Et, de l'autre côté, il décidera finalement d'en taire les résultats, nourrissant la constatation d'un manque délibéré de transparence qui peut en être faite.

Par ailleurs, une consultation particulière avec les Autochtones a été engagée (commissions scolaires et conseils en éducation). Là encore cependant, aucun résultat n'a été communiqué.

Un mode opératoire opaque

Outre le questionnaire en ligne, deux autres modalités de consultation ont été organisées : des rencontres appelées Forums et la possibilité de déposer des mémoires.

Trois Forums régionaux, respectivement à Québec, à Montréal et à Trois-Rivières (celui-ci a été annulé pour des raisons météorologiques), sont organisés en février 2020. Leur but est de permettre à des experts des nouveaux thèmes proposés dans la révision du programme, de les présenter à un public constitué d'enseignants, de représentants des syndicats, de conseillers pédagogiques, de membres de directions d'école, de cadres scolaires et d'organisations de parents. Sont également présents dans le public des membres des établissements scolaires des Premières Nations, des personnes faisant partie de différents ministères (Santé, Justice, Environnement, Immigration et Culture), d'ordres professionnels (par exemple, l'Ordre des psychologues, l'Ordre des sexologues, le Barreau du Québec), ainsi que d'organismes de la société civile représentant différents intérêts communautaires, dont de nombreuses associations juridiques, psychologiques ou encore actives dans le domaine de l'éducation à la sexualité. Les organisateurs des Forums ont justifié leur choix des partenaires invités à partir de l'expertise de ces derniers dans les huit nouveaux thèmes proposés.

Par ailleurs, les quelques enseignants du programme ECR, qui étaient présents à ces forums, fort peu nombreux d'ailleurs à avoir été invités, ont témoigné de leur stupéfaction d'avoir constaté sur place que l'on discutait de la révision de leur programme d'enseignement et des changements qui les concernaient directement, sans même qu'ils soient présents en nombre. De plus, comme l'a fait justement remarquer Marc Chevarie, alors président de l'AQECR, la plupart des participants n'avaient aucune idée des contenus d'enseignement du programme ECR et des liens possibles avec les nouveaux thèmes proposés. Enfin, et de façon délibérée, les experts universitaires du programme d'éthique et de culture religieuse, c'est-à-dire ceux dont la responsabilité est de former les futurs enseignants au programme révisé, n'ont pas été invités, à l'exception de représentants de l'Association des doyens en éducation au Québec. On comprend donc que ces Forums, dont l'organisation s'est révélée très fermée, n'ont pas été des lieux de discussion sur les points forts et les améliorations à apporter au programme ECR,

faites à partir d'analyses, de consultation des milieux concernés, et d'évaluation des pratiques. Au contraire, ils ont constitué une opération de communication, dont le but était de faire valider les thèmes du nouveau programme, dont on peut se demander d'ailleurs si bon nombre d'entre eux n'ont pas été choisis précisément pour plaire à certains lobbys présents dans les salles lors des Forums. En effet, lors de ceux-ci, après une présentation orale de chacun des différents thèmes, les participants ont été invités à discuter en ateliers de leur pertinence, et de la façon dont ils permettent de développer la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun. On notera également que, parmi les intervenants invités à présenter les huit thèmes, il n'y avait aucun spécialiste de culture religieuse. Et, comme pour le reste, aucune synthèse des discussions ayant suivi les présentations n'a été communiquée.

En outre, tous les citoyens intéressés ont été invités à déposer un mémoire avant le 21 février 2020. Contrairement à ce qui avait été fait lors des commissions parlementaires de 1999 et de 2005 en vue de la mise en place du programme ECR, évoquées précédemment, les mémoires n'ont pas été présentés publiquement, ni rendus disponibles à la suite de leur dépôt, et aucune commission n'a été prévue pour en discuter. C'est dire que l'ensemble des mémoires ne pourra pas contribuer à une délibération politique transparente. Selon certaines estimations, une centaine de mémoires auraient été déposés, dont les deux tiers proviennent d'établissements d'enseignement universitaire (départements et centres de recherche), d'organismes divers (gouvernementaux, professionnels et communautaires), ainsi que d'acteurs du système éducatif (syndicats, commissions scolaires, associations d'enseignants, comités de parents), le tiers restant correspondant à des mémoires qui ont été déposés par des particuliers. L'opposition au programme ECR y a été représentée par une dizaine de mémoires d'opposants laïques (à titre individuel ou collectif), et aussi par des mémoires d'opposants rattachés aux camps religieux et nationaliste (là encore, à titre individuel ou collectif).

Les membres de la petite équipe ministérielle chargée de la révision du programme ECR ont lu et analysé ces mémoires. Toutefois, on ignore quels outils et grilles d'analyse ils ont utilisés. Aucune synthèse n'en a été rendue publique. Là encore, il n'est pas déraisonnable de conclure que ce processus n'est démocratique qu'en façade, et

qu'en définitive il ne sert qu'à légitimer des décisions politiques déjà prises avant même que débutent les consultations, ce qui ne peut que nourrir le cynisme déjà bien répandu dans plusieurs milieux à l'égard du politique.

Le nouveau programme Culture et citoyenneté québécoise, un projet politique

Comme nous venons de le constater, une profonde opacité a marqué chacune des étapes du projet de révision du programme ECR. Pour commencer, dans les faits, aucune raison sérieuse n'a été avancée pour supprimer le programme ECR, ni aucune des expertises, à partir desquelles le ministre dit avoir pris sa décision, n'a été dévoilée. Comme le constate le Mémoire de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse : « cette révision est amorcée sans que le gouvernement ne fournisse d'orientations, de principes directeurs ou même de cahier de consultation qui auraient pu clarifier ses intentions¹⁰ ». Cette politique d'un ministre qui agit selon son bon vouloir contraste, de façon saisissante, avec le processus de déconfessionnalisation de l'école au Québec qui, comme nous l'avons vu précédemment au chapitre 6, s'est fait progressivement en s'appuyant : « sur les consensus et conclusions des États généraux de l'éducation de 1995-1996 ; sur des déclarations ministérielles ; sur les recommandations d'un groupe d'experts ; sur des avis d'organismes conseils du ministère de l'Éducation ; sur des orientations gouvernementales ; et sur deux commissions parlementaires¹¹ ».

Or, le fait que le ministre n'a pas consulté en amont les enseignants du programme ECR à propos de l'imminence de la révision du programme, alors même qu'ils sont les principaux concernés à ce sujet de même que les dépositaires d'une expertise reconnue et d'une expérience de plus de dix ans dans les milieux scolaires, rend compte du caractère unilatéral et idéologique de cette réforme.

De plus, le gouvernement a, au départ, refusé d'entreprendre un bilan du programme ECR. En conséquence, les auteurs de nombreux mémoires déplorent le fait que le ministère n'ait pas souhaité entamer une évaluation rigoureuse du programme ECR, mesurant ses forces,

10. COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, *Mémoire Consultations sur le programme d'études Éthique et culture religieuse*, mars 2020, p. 16.

11. *Ibid.*, p. 21.

mais aussi les différents problèmes qu'il éprouve sur le terrain, analyse qui aurait tenu compte non seulement de l'avis des experts, spécialistes de ce programme, mais aussi de celui des enseignants eux-mêmes, qui le mettent en œuvre au quotidien auprès des jeunes. Il a fallu attendre une dizaine de mois après l'annonce de la profonde révision du programme, pour qu'un questionnaire en ligne soit conçu et présenté à un certain nombre d'enseignants, dans le but de constituer une sorte de bilan sommaire du programme ECR. Or, cette consultation s'est faite de façon expéditive, sur une base volontaire, sans souci de représentativité, avec de fortes contraintes de temps et d'échéancier. Cela dit, les résultats connus de ce bilan montrent, comme nous l'avons déjà mentionné, que la perception du cours ECR est très différente selon la scolarité enseignée, en particulier en ce qui concerne la culture religieuse. Or, malgré cela, le projet du ministre de l'Éducation ne tient aucunement compte de l'appréciation du cours par les enseignants du secondaire, et ne semble pas non plus vouloir accorder une attention particulière aux spécificités de l'enseignement à ce degré de scolarité. De façon plus générale, le fait de mener une enquête sur la qualité d'un objet, dont on a déjà annoncé au préalable, puis médiatisé, la disparition, constitue un biais majeur qui affecte la fiabilité des données recueillies. Si l'intention avait été réellement sérieuse, c'est de façon inverse qu'il aurait fallu procéder : mener d'abord une enquête rigoureuse sur le terrain, puis prendre des décisions à partir des résultats obtenus.

En outre, le ministre de l'Éducation n'a jamais cherché, et ce, à aucun moment, à expliquer clairement les raisons qui motivent le choix des huit nouveaux thèmes disparates du programme proposé. Comme nous l'avons vu, il semblerait qu'ils soient justifiés par le fait d'une présence dans les médias et de l'influence de groupes de pression. À plusieurs moments, on entend dire dans l'entourage du ministre que tout n'est pas écrit d'avance et qu'il faudra tenir compte de ce que vont dire « les gens », et pas seulement les enseignants. Mais, dans les faits, qui sont ces gens ? Les électeurs de la CAQ, les groupes influents proches du ministre ?

Par la suite, chacune des différentes étapes de consultation a été entachée d'irrégularités et caractérisée par une volonté de rupture avec un principe de transparence démocratique. Comme nous l'avons montré précédemment, la consultation citoyenne en ligne, menée en

janvier 2020, est en fait un sondage, réalisé dans le but de tester la popularité de thèmes que le politique a choisis, dans une démarche démagogique qui consiste à s'appuyer sur l'opinion publique en général, pour légitimer des décisions ayant déjà été prises. Le refus de rendre publics autant la synthèse de cette consultation que les mémoires et les commentaires déposés, ainsi que le bref bilan de l'enseignement du programme ECR mené au cours de l'automne 2020, et enfin le rapport issu de l'analyse de toutes les données (documents et réflexions) qu'a recueillies l'équipe ministérielle chargée de la révision du programme, y compris auprès des experts universitaires, ne peut que nourrir l'inquiétude quant à la manipulation des données et à l'instrumentalisation par le politique, dans le but de légitimer ce qu'il a déjà décidé, au risque de miner la confiance des citoyens et de nuire au principe même de la délibération démocratique. Un autre élément qui vient confirmer cette analyse, est la volonté du ministre de l'Éducation de tenir à l'écart les experts, universitaires et enseignants, du programme ECR, lors des trois Forums organisés, pour faire place à des spécialistes des nouveaux thèmes et à des acteurs, parfois influents, de la société civile. Il est pour le moins paradoxal, pour ne pas dire ironique, de voir que la mise en œuvre d'un programme qui se réclame d'une volonté d'éducation à la citoyenneté des jeunes, fasse fi de tout débat citoyen, intellectuel et médiatique, tout en méprisant les principaux concernés, longtemps tenus à l'écart, et en transgressant les règles déontologiques de base qui, normalement, encadrent la conceptualisation ainsi que l'écriture d'un nouveau programme scolaire national. Car il importe de se rappeler qu'un programme d'étude est toujours un bien public. Dans le cas présent, il a plutôt été défini en fonction de considérations politiques et électoralistes. Alors qu'en principe, les fonctionnaires spécialisés du ministère de l'Éducation auraient dû travailler, de façon indépendante, à la révision du programme à partir d'orientations claires, les interventions du cabinet du ministre dans le dossier ont été si nombreuses qu'elles ont entraîné la démission de la responsable du dossier de révision, au printemps 2021. Elle a été remplacée à l'automne 2021 par une chercheure, sociologue du genre, qui avait contribué, en 2016, aux vives critiques du programme ECR et, en particulier, de son volet Culture religieuse, ce choix est, bien évidemment, loin d'être anodin. Pourtant, l'éducation des jeunes, qui est une question essentielle pour la société québécoise, ne devrait jamais être partisane. Elle devrait

toujours se fonder sur une réflexion ouverte, collégiale, courageuse, ambitieuse même, et, surtout, de très grande qualité.

En janvier 2021, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) rendait un avis public sur la révision du programme ECR. Après un travail très sérieux d'analyse de soixante mémoires déposés, la rencontre d'une quinzaine d'experts et la réalisation de consultations auprès d'élèves et de jeunes adultes, le CSE a formulé un certain nombre de recommandations au ministre Jean-François Roberge. Il y préconise le maintien de la compétence de la pratique du dialogue, de même que de la compétence relative à la réflexion éthique, les considérant comme les fondements du nouveau programme ECR. Le Conseil recommande aussi de faire une place importante à la connaissance des faits religieux et des visions séculières du monde, en offrant :

un enseignement non confessionnel et laïque qui vise la connaissance des faits religieux, des spiritualités des Premières Nations et des Inuits et des visions séculières du monde dans la formation primaire et secondaire [...] de former un groupe d'experts (didacticiennes et didacticiens, spécialistes en sciences des religions, personnes-ressources issues des peuples autochtones, psychopédagogues, personnel enseignant et autres acteurs concernés) pour mener une réflexion sur les modalités innovantes qui permettraient d'intégrer explicitement les faits religieux et les visions séculières du monde de manière harmonieuse dans le PFEQ¹² et de tenir compte des possibilités que pourrait offrir l'interdisciplinarité; de revoir les contenus liés aux faits religieux et aux visions séculières du monde pour mieux refléter la diversité religieuse et non religieuse et donner une vision contemporaine de cette réalité qui a évolué depuis la mise en œuvre du programme ECR en 2008 (CES, 2021, p. 31).

Comme cet avis du Conseil supérieur de l'éducation semble avoir été sans grands effets sur le gouvernement, on peut se demander aisément quelles sont les motivations réelles et profondes qui expliquent les choix du gouvernement Legault. Elles sont au moins de deux ordres : politique et éducatif. Sur le plan de l'éducation, les changements proposés par l'introduction de nouveaux thèmes dans la révision du programme témoignent, à certains égards, d'une vision consumériste de l'éducation, qui prépare les élèves à devenir de bons consommateurs de biens et de services. C'est pourquoi certains déplorent :

12. PFEQ est le sigle du Programme de formation de l'école québécoise.

la vision marchande et managériale de l'éducation promue par la Coalition avenir Québec. Dans son manifeste de fondation en 2011, la CAQ plaidait en faveur d'un système d'éducation ayant comme « double objectif le développement d'une culture générale solide pour tous les citoyens et la formation d'une main-d'œuvre outillée ». Or, à l'évidence, la culture générale (sinon la culture tout court) demeure le maillon faible de la perspective caquiste sur l'éducation, au profit d'une vision étroitement economiciste de l'institution scolaire, voulant qu'elle contribue d'abord et avant tout à la « formation d'une main-d'œuvre outillée », c'est-à-dire arrimée aux besoins des entreprises et du marché¹³.

Sur le plan politique, l'une des explications qui a favorisé l'engagement du processus de révision du programme ECR et la suppression de la culture religieuse à l'intérieur de celui-ci est, selon toute vraisemblance, celle d'une vision de la laïcité qui tend à exclure du champ scolaire les questions liées à la religion. Ainsi, le ministre Jean-François Roberge justifiait certaines des propositions du projet de loi n° 40, abolissant les références explicites à la spiritualité, par sa volonté d'assurer la laïcité de l'instruction publique : « C'est un changement de mission, puis c'est en cohérence avec la laïcité de l'État... » (Paquette-Comeau, 2019). À plusieurs occasions, des responsables ministériels m'ont répété cet argument de la mise en conformité des contenus d'enseignement avec la Loi sur la laïcité de l'État votée en 2019. D'ailleurs, des opposants historiques des camps nationaliste et laïque proches du gouvernement reprennent le même argument : « Dans le contexte suivant l'adoption de la [Loi sur la laïcité de l'État], il était impératif d'abolir ÉCR. Après avoir posé un geste aussi important en faveur de la laïcité, continuer d'offrir un cours qui militait activement contre ce choix collectif devenait injustifiable¹⁴. » Les associations militantes, qui se présentent comme défendant la laïcité, partagent ce point de vue qui juge que la Loi sur la laïcité de l'État est incompatible avec le cours ECR. Elles ont fait savoir qu'elles cherchaient également à faire ajouter dans le

13. CENTRE JUSTICE ET FOI, *Éthique et culture religieuse. Une pédagogie humaniste pour vivre le pluralisme*. Ce mémoire a été présenté au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur dans le contexte des consultations sur le programme d'études Éthique et culture religieuse, 18 février 2020, p. 9.

14. Mémoire de recherche (rédigé par Joëlle Quéérin) de l'Institut de recherche sur le Québec déposé dans le cadre de la consultation ministérielle sur la révision du cours Éthique et culture religieuse, février 2020, p. 9.

nouveau programme un volet sur la laïcité¹⁵. Comme nous l'avons vu précédemment, dans la seconde partie du chapitre 2, toute cette démarche a pour but essentiel de réaffirmer le cadre laïque de l'État québécois, et de mettre un terme à la laïcité ouverte, pour la remplacer par une conception de la laïcité qui a pour objectif de rendre invisible le religieux dans l'école, y compris en l'éliminant le plus possible des contenus d'enseignement. Les termes mêmes de « spiritualité » et de « religion » deviennent ainsi de nouveaux tabous dont il faut se méfier.

Cet attachement à une laïcité que j'ai qualifiée précédemment de nationaliste se voit exprimé dans les discours de membres du gouvernement, à commencer par son premier ministre. Ainsi, le 19 octobre 2021, François Legault annonce ses priorités dans son discours inaugural de la session parlementaire. L'une d'entre elles est de « cultiver la fierté québécoise » par l'introduction à l'école d'une nouvelle matière intitulée Culture et citoyenneté québécoise (CCQ) qui remplacera le cours ECR à partir de l'automne 2023. « Il souhaite que les jeunes aient plus de connaissances sur l'histoire du Québec, sur sa culture, sur le fonctionnement de la société et, surtout, que ces jeunes partagent un “sentiment de fierté” » (Chouinard et Lecavalier, 2021). Plus largement, il considère que ce nouvel enseignement renforcera la cohésion sociale. Le premier ministre mentionne également sa volonté de défendre la Loi sur la laïcité de l'État contestée devant les tribunaux.

Plusieurs membres du gouvernement reprennent ce discours sur la « fierté québécoise ». Ainsi, la vice-première ministre, Geneviève Guilbault, précise sur les ondes de Radio-Canada que, dans le nouveau cours Culture et citoyenneté québécoise : « on apprendra aux élèves comment devenir de bons citoyens, “avec bien sûr une petite saveur chauvine : histoire, culture, fierté québécoise” » (Hachey, 2021). À son tour, le ministre de l'Éducation, Jean-François Roberge, lors de la conférence de presse qui présente les orientations du cours CCQ, se dit très fier, à titre personnel, de présenter ce nouveau programme qui permet de savoir « qui nous sommes comme Québécois », et d'offrir ainsi un cours

15. Voir les mémoires de l'association Libres penseurs athées, *Une formation à l'esprit critique dans une école à valeurs citoyennes*, déposé dans le cadre des Consultations sur le programme Éthique et culture religieuse, 21 février 2020, du groupe « Laïcité capitale nationale », 20 février 2020, du Mouvement laïque québécois, *Éviter les erreurs du cours ECR* (sans date) et du collectif de parents coordonné par Nadia El Mabrouk, *Pour une école laïque qui favorise l'autonomie du jugement*, février 2020.

moderne, adapté aux enjeux actuels, ancré dans le Québec d'aujourd'hui, qui va permettre « d'exercer pleinement et fièrement sa citoyenneté québécoise ». À la fin d'une vidéo promotionnelle de ce cours, lors de laquelle s'expriment plusieurs ministres pour en vanter les mérites, François Legault affirme y voir la « source d'un Québec plus fier ».

Cette annonce suscite la perplexité de plusieurs acteurs de la vie politique et sociale qui s'interrogent sur les formes concrètes que doit prendre cette « fierté québécoise » et des possibles dérives nationalistes, voire chauvines, qu'elle pourrait engendrer. Certains porte-parole des communautés autochtones, comme l'Assemblée des Premières Nations Québec-Labrador, s'inquiètent de la dérive vers « la nouvelle idéologie nationaliste dont le premier ministre François Legault se fait le champion » et ils redoutent « que les droits de la "nation québécoise" en matière de culture, de langue [et] de patrimoine [soient considérés comme] supérieurs à ceux des autres nations qui cohabitent sur le territoire » (Fortier, 2021a). Le Conseil en éducation des Premières Nations partage ces préoccupations en affirmant qu'il n'a pas été consulté sur l'intitulé du cours. Il considère également qu'il revient aux Premières Nations et aux Inuits de rédiger eux-mêmes tous les contenus qui les concernent (Jung, 2021).

Pour certains, l'annonce de ce cours était instrumentalisée dans un but politique et elle s'inscrivait déjà dans la perspective des élections provinciales de l'automne 2022. Ainsi, plusieurs syndicats s'inquiétaient d'une « instrumentalisation de l'éducation à des fins politiques, à un an du scrutin provincial », comme soutient le vice-président de la FNEEQ-CSN, Léandre Lapointe (Maltais et Duhamel, 2021). De son côté, Sylvain Mallette, président de la Fédération autonome de l'enseignement, affirmait déjà que : « Le ministre annonce une réforme qui n'est pas de nature pédagogique, c'est une réforme de nature politique » (Laplante, 2021).

De la même façon, la porte-parole en éducation du Parti libéral, Marwah Rizqy, a dénoncé la mise en scène de cette annonce : « Il est incongru que neuf ministres et le premier ministre lui-même soient intervenus lors de l'annonce de dimanche, entre autres dans une vidéo, pour vanter ce nouveau cours censé contribuer à la fierté québécoise » (Fortier, 2021a). De son côté, Christine Labrie, de Québec solidaire, considère que la réforme du programme ECR n'est pas une demande du milieu de l'éducation et que le nouveau programme CCQ ne sera

pas suffisant pour combattre les violences à caractère sexuel dans les écoles. Quant aux enseignants du programme ECR, ils se sentent instrumentalisés dans cette annonce politique.

En plus d'avoir été subite, la conférence de presse qui annonçait le nouveau cours CCQ a été surprenante à plusieurs égards. Le ministre Jean-François Roberge n'y est accompagné d'aucun spécialiste en éducation ni d'aucun enseignant. Par contre, outre la ministre de la Condition féminine, déléguée à l'Éducation, Isabelle Charest, trois personnalités publiques qui n'ont aucune expertise dans le champ scolaire sont présentes. Annoncée un vendredi, la conférence de presse se tient le dimanche 24 octobre 2021, en l'absence des journalistes qui couvrent normalement l'éducation.

D'emblée, le ministre Roberge énonce un projet de remplacement du cours ECR, alors que, jusque-là, il n'avait été question que d'une révision profonde. Ses propos se font très critiques à l'égard du programme ECR : il y a « quelque chose de vicié » dit-il dans le cours et il est « intolérable » et « contraire à nos valeurs » qu'un cours fasse la promotion de « dogmes » et que ce soit l'appartenance à une communauté qui définisse un individu. De plus, les manuels scolaires propagent des images stéréotypées et des préjugés à l'égard des femmes et de certaines communautés, assure-t-il. Ici, le ministre Roberge reprend littéralement à son compte les critiques du programme ECR qu'avaient élaborées le Mouvement laïque québécois et le groupe féministe Pour le droit des femmes, dont la faiblesse des assertions et l'absence de fondement rationnel à ce sujet ont été démontrées plus haut dans le texte. On ne peut que s'étonner en constatant que, malgré les nombreux mémoires déposés, malgré l'avis du Conseil supérieur de l'éducation de 2021 et en dépit de nombreux témoignages d'experts du programme, le ministre en vient à adhérer, sans aucun recul critique, aux discours critiques laïques et féministes, considérés comme les plus virulents, du programme ECR, confirmant par le fait même, s'il en était encore besoin, que tout le processus de consultation présentée comme « citoyenne » relevait d'une mascarade. D'ailleurs Andréa Richard (2021), opposante féministe fervente au cours ECR, remercie publiquement le ministre de l'Éducation d'avoir prêté une grande attention aux critiques du MLQ, de PDF ainsi que de l'Association des humanistes du Québec, d'avoir reçu personnellement ces groupes et de leur avoir promis de réformer le programme ECR.

Au contraire, les enseignants d'éthique et de culture religieuse se sentent, quant à eux, méprisés et offensés par les propos du ministre Roberge et, tout particulièrement, par les nombreuses « faussetés » que son discours relaie. Ils ont exprimé ainsi leur insatisfaction : « Non, tout n'a jamais été acceptable en classe au nom d'un dogme religieux quelconque – cela est d'ailleurs clairement mentionné dans le programme. Non, ECR ne limitait pas l'identité des élèves à leur seule appartenance religieuse ! Non, ce n'était pas un programme qui avait des tabous ! Non, ECR ne véhiculait pas des préjugés ni des stéréotypes ! Il était très insultant d'entendre le ministre lui-même dire de telles aberrations. » (AQECR, 2021).

Le ministre Roberge situe ses propos dans un contexte plus général où il constate l'absence de nuances dans les discours publics¹⁶, les appels à la censure, le manque de respect sur les réseaux sociaux, les atteintes à la liberté d'expression, et la nécessité de retrouver les bases du dialogue et de relations interpersonnelles respectueuses. Il faut ici faire le lien avec une lettre qu'il a cosignée, deux jours auparavant, avec Jean-Michel Blanquer, ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, en France, intitulée *L'école pour la liberté, contre l'obscurantisme*, pour dénoncer les dérives de la culture de l'annulation (*cancel culture*), le recul de l'esprit démocratique, les « courants radicaux issus d'un militantisme délétère et déconnecté de nos réalités » qui frappent autant la France que le Québec. Dans ce contexte, les deux ministres veulent réaffirmer les valeurs démocratiques que sont la liberté d'expression, l'égalité et la laïcité. À leurs yeux, il devient donc nécessaire de préparer les jeunes à « une citoyenneté qui laisse place au débat, aux opinions d'autrui, à la confrontation des idées et à la remise en question de toutes nos croyances », et de faire de l'école le « lieu privilégié de la construction d'un projet civique commun partagé » (Blanquer et Roberge, 2021). En effet, le programme Culture et citoyenneté québécoise cherche à s'inscrire dans une perspective d'éducation à la citoyenneté.

Trois axes sont annoncés lors de la conférence de presse. Le premier est celui de la compréhension de la culture des sociétés qui accordera

16. On notera ici dans les propos du ministre Roberge une contradiction entre le fait de dénoncer, d'une part, l'absence du sens des nuances dans les discours publics tout en tenant lui-même, d'autre part, des propos caricaturaux et non fondés rationnellement à propos d'ECR sur la place publique.

une place prépondérante à la culture de la nation québécoise et, plus particulièrement, aux fondements, transformations et particularités de la société du Québec, dans le but de la découvrir, de la connaître et de l'aimer.

Le deuxième axe est celui de la préparation des jeunes à l'exercice de la citoyenneté québécoise, qui devra passer non seulement par le respect de soi et des autres, par la connaissance des droits et libertés et, plus particulièrement, de la liberté de conscience et de la liberté d'expression, mais aussi par la connaissance des responsabilités de chacun, en passant par une initiation aux institutions démocratiques et judiciaires, ainsi que par une réflexion sur la représentation de la sexualité dans l'espace public, le consentement et la prévention des violences sexuelles et, enfin, par la conscientisation aux enjeux environnementaux et numériques.

Le troisième axe est celui de l'éthique articulé autour du dialogue et du développement de la pensée critique : développer son esprit critique dans le respect de la dignité des autres, aborder des dilemmes moraux, se situer par rapport à des repères culturels, religieux et sociaux, remettre en question des situations selon différents points de vue. Ce dernier axe a pour objectif de limiter la polarisation grandissante de la société, de permettre d'aborder des questions délicates, tout en demeurant respectueux en cas de désaccord, de faire obstacle aux censeurs et à ceux qui attaquent la liberté d'expression.

En résumé, au moyen d'un curieux agencement, l'on trouve dans le programme CCQ l'amour de la nation et la promotion de la culture québécoise, des solutions aux nombreux maux de la société et la promotion de l'esprit critique. La diffusion d'une vidéo, présentée pendant la conférence de presse où interviennent une dizaine de ministres qui en font la promotion pour diverses raisons, confirme l'éclectisme des visées de ce nouveau programme : favoriser la connaissance des artistes québécois, permettre de mieux comprendre les réalités des Premières Nations et des Inuits, lutter contre la violence sexuelle ainsi que l'hypersexualisation, mais aussi contre le racisme, sans oublier la lutte contre le harcèlement en ligne, la prévention de l'intimidation à l'école, une meilleure connaissance des institutions démocratiques et judiciaires québécoises ainsi que de la laïcité de l'État, et une préparation aux défis du numérique. Tous ces objectifs ambitieux, pour ne pas dire irréalistes, devront être atteints sans augmentation du volume horaire dédié

à ECR, pourtant déjà si sujet à caution dans les milieux scolaires comme nous l'avons vu précédemment.

Lors de la conférence de presse, Isabelle Charest, ministre de la Condition féminine, déléguée à l'Éducation, souligne, quant à elle, l'importance de l'éducation à la sexualité, celle d'établir des relations saines et égalitaires entre les sexes, de prévenir les violences sexuelles, de réfléchir à la notion de consentement, et de favoriser des apprentissages axés sur le respect, l'intégrité, la justice, et l'égalité en vue de se comporter adéquatement en société. Par conséquent, l'on constate que sont visées ici des compétences comportementales et sociales qui cherchent à privilégier de bonnes pratiques.

Puis, trois personnalités invitées, présentées comme « figures de proue de causes chères au cœur des Québécois », prennent la parole lors de la conférence de presse. La comédienne Ingrid Falaise insiste sur la nécessité de « contrer » la violence conjugale qui, à ses yeux, constitue un problème de société, en prônant le respect et le consentement. L'acteur Pierre Curzi, qui a été député du Parti québécois, souligne, quant à lui, l'importance de l'identité de la nation québécoise à travers la connaissance de son histoire, de sa culture et de sa langue, lesquelles doivent être transmises aux jeunes générations et enrichies par elles, dans un souci de transmission d'un héritage. Enfin, l'humoriste et animateur de télévision, Dany Turcotte, se présente comme un citoyen qui veut sensibiliser à la haine en ligne et développer un cours d'éthique sur les médias sociaux.

L'aspect fourre-tout de ce programme, dénoncé depuis les thèmes annoncés en janvier 2020, apparaît clairement, ici encore. Le nouveau programme CCQ qui se veut une réponse à des questions aussi diverses que la lutte contre l'intimidation, la prévention du racisme, le combat contre la violence et l'exploitation sexuelle, la prise en considération des défis écologiques et numériques, la reconnaissance des Premières Nations, etc., témoigne d'une vision de l'école soumise aux injonctions et aux modes du moment qui doivent permettre de résoudre, de façon incantatoire, si ce n'est magique, les problèmes de la société. Par ailleurs, je constate, une fois de plus, le réel paradoxe entre le fait de vouloir proposer un cours qui se veut un modèle d'éducation à la citoyenneté, et le processus opaque et instrumentalisant des données recueillies, marqué de surcroît par une réelle absence de délibération scientifique et démocratique, qui y a conduit.

Évidemment, l'annonce de la suppression du cours ECR et, plus particulièrement, de son volet Culture religieuse a réjoui ses détracteurs comme l'opposant historique du MLQ Daniel Baril, mais aussi Normand Baillargeon, Louise Mailloux, l'Association québécoise des Nord-Africains pour la laïcité, ou encore Joseph Facal. À l'autre bout du spectre, les évêques du Québec se sont désolés de ce changement, car, selon eux, un accroissement de la méconnaissance du fait religieux sera inévitable; or, une telle méconnaissance «risque en retour de nourrir les préjugés et d'augmenter la polarisation sociale, plutôt que d'aider les élèves à cheminer vers la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun». Les évêques craignent également l'augmentation des «préjugés et des attitudes extrêmes à l'endroit des personnes croyantes, alors qu'elles forment une partie significative de la population québécoise». Enfin, ils considèrent que :

la religion demeure un enjeu de société, au Québec comme ailleurs, et ce fait ne disparaîtra pas du jour au lendemain en évacuant la culture religieuse du programme scolaire. Face à cet enjeu majeur, qui a des résonances individuelles et collectives complexes, et qui concerne les fondements mêmes de nos expériences et de nos valeurs communes, il vaudrait mieux affiner nos approches éducatives et nuancer les contenus proposés aux élèves, plutôt que de tenter de les balayer sous le tapis¹⁷.

À la suite de cette annonce officielle, un processus de rédaction du programme CCQ à partir des orientations ministérielles se met alors en place. Trois comités ont été mis sur pied à cette fin. Un premier comité de validation du programme réunit des professeurs d'université, issus de divers champs disciplinaires (didactique, éthique, philosophie, sociologie, science des religions) et de différentes régions du Québec, pour la plupart engagés dans la formation initiale au programme ECR, ainsi que des représentants d'associations professionnelles, en particulier de l'AQEER. Les membres de ce comité donnent leur avis sur la rédaction du programme CCQ en fonction de leurs expertises respectives. Un deuxième comité de consultation, constitué principalement d'enseignants du primaire et du secondaire – spécialistes d'ECR – ainsi que de conseillers pédagogiques, a pour mandat de donner des avis sur le programme provisoire, en fonction de l'expérience professionnelle de ses

17. Communiqué de l'Assemblée des évêques catholiques du Québec, *Les évêques du Québec réagissent à l'abolition du cours ECR*, 25 octobre 2021.

membres. Un troisième comité de validation scientifique est constitué d'experts des thèmes abordés dans le programme CCQ (droit, psychologie, sexualité, sociologie). Travaillant en silo, ces comités ne communiquent pas entre eux, leurs membres sont tenus à la confidentialité et ils ne peuvent s'exprimer sur la place publique. On note que les personnes impliquées dans l'élaboration du programme CCQ sont beaucoup moins nombreuses que dans celles du programme ECR, et que le processus est plus opaque. Par ailleurs, d'autres consultations ont lieu en parallèle, par exemple avec la Table nationale sur la réussite éducative des élèves autochtones. Enfin, une mise en œuvre du programme provisoire CCQ est prévue, sous forme de projets pilotes, dans des écoles primaires et secondaires, privées et publiques, de milieux urbains et ruraux, francophones, anglophones et autochtones de différentes régions administratives du Québec pendant l'année scolaire 2022-2023, pour permettre des ajustements en fonction des remontées du terrain. La même année doit débiter un plan d'accompagnement des enseignants dans les milieux scolaires. Ce projet de formation semble très tardif, en particulier au vu de l'ampleur des nouveaux thèmes abordés dans le programme CCQ. Quant aux leçons de la difficile mise en place du programme ECR que j'ai évoquées précédemment, le ministère de l'Éducation ne semble absolument pas les avoir prises en considération.

Dévoilées en octobre 2021, les orientations ministérielles montrent non seulement des points de continuité avec le programme ECR, mais aussi une volonté de rupture manifestée, en particulier, par la suppression du volet Culture religieuse.

Si les deux finalités du programme ECR (reconnaissance de l'autre et poursuite du bien commun) demeurent, elles sont maintenant soumises à la finalité supérieure qui est de « préparer à l'exercice de la citoyenneté québécoise ». De plus, l'une d'entre elles est quelque peu modifiée. En effet, la finalité de la reconnaissance de l'autre doit non seulement être recentrée maintenant sur la reconnaissance de soi-même, de sa valeur, de ses propres besoins, mais elle doit aussi être redéfinie pour « permettre le questionnement critique des différentes visions du monde et le respect de la dignité de chaque personne ». Ainsi peut-on voir, dans ce souci de développer l'esprit critique, une réponse aux reproches formulés à l'encontre de la culture religieuse de ne pas suffisamment favoriser le questionnement des religions.

Par ailleurs, les deux compétences du programme ECR sont, elles aussi, modifiées. Celle sur la compréhension des phénomènes religieux est supprimée et remplacée par un objectif beaucoup plus large lié à la compréhension des phénomènes culturels et sociaux, en accordant une place prépondérante à la culture québécoise. Quant à elle, la compétence sur la réflexion éthique est conservée, mais elle doit faire des liens plus explicites avec le dialogue dont l'objet sera la culture, et elle doit passer par les échanges d'expériences et de points de vue personnels. L'axe organisateur du programme CCQ, apprend-on, doit être « la pensée et la pratique philosophique » qui s'exerce en contexte québécois. Quant aux contenus, s'ils veulent assurer une certaine continuité avec certains éléments du programme ECR, ils devront désormais intégrer l'ensemble des contenus obligatoires en éducation à la sexualité. Il faut souligner que ce choix relève de la seule volonté du ministre et ne découle pas d'une demande du personnel enseignant.

On peut s'interroger sur le projet éducatif qui sous-tend la mise de l'avant de la culture québécoise. Il me semble qu'il faut distinguer clairement entre le fait de la faire connaître et d'en faire découvrir et apprécier certaines œuvres du patrimoine, et celui de la « protéger » et de la « promouvoir » comme y invitait le ministre Roberge¹⁸ dans une perspective quelque peu défensive. De la même façon, l'insistance sur la citoyenneté québécoise semble faire fi du fait que les valeurs mises de l'avant (par exemple la liberté d'expression) sont loin d'être l'apanage du Québec seulement, et reposent sur des principes démocratiques universels. Nombre de questions que l'on se pose ici entrent en résonance avec celles que l'on se pose ailleurs dans le monde.

Au printemps 2022, une version provisoire du programme est élaborée et diffusée dans les écoles qui mèneront les projets pilotes. Celui-ci est structuré autour de deux compétences. La première, nouvelle, consiste à étudier une réalité culturelle, en lien avec les différents thèmes proposés, dans une perspective sociologique. La seconde compétence propose de réfléchir sur *une* question éthique, et, bien que la formulation soit proche du cours précédent, elle se révèle quelque peu différente. En effet, alors que, dans le programme ECR, la réflexion éthique favorisait une réflexion critique rationnelle sur la signification

18. CABINET DU MINISTRE DE L'ÉDUCATION, *Culture et citoyenneté québécoise remplacera l'ancien programme Éthique et culture religieuse*, 24 octobre 2021.

des conduites ainsi que sur les valeurs et les normes que privilégient les membres d'un groupe pour guider leurs actions, avec CCQ elle devient beaucoup plus normative puisqu'elle vise maintenant la recherche du bien, du bon et du juste. Quant à la catégorie du vrai, elle est renvoyée à la pensée critique. Aussi, un risque de dérive moralisatrice pourrait résulter de cette approche, en revenant d'ailleurs aux dilemmes moraux, alors que la réflexion éthique suscitait le questionnement et l'élargissement des points de vue. De plus, alors que le programme ECR permettait à l'élève de se décentrer de ses propres perspectives, celui de Culture et citoyenneté québécoise favorise au contraire le retour à soi, à ses ressentis, à ses opinions, à ses expériences personnelles, et vise au renforcement de l'estime de soi, au risque de la subjectivité, ainsi que de l'exacerbation des identités. La réflexion éthique semble s'ancrer ici en partie dans la philosophie du *care*, ou de la sollicitude, développée par exemple par les travaux de Nel Noddings (2005), et centrée sur l'attention aux autres, le soin, la responsabilité, l'entraide ainsi que la prise en considération des besoins des personnes. De fait, le programme CCQ donne la priorité à des thèmes relatifs au développement de soi et des relations interpersonnelles, et il accorde une grande importance à l'empathie et à la bienveillance à l'égard de soi et des autres. Je constate cependant que, dans le choix des nouveaux thèmes en éthique, le programme perd beaucoup de sa substance philosophique et de la densité historique de la réflexion humaine sur les questions abordées. Des thèmes, comme celui de la tolérance, sont abandonnés, alors que d'autres voient leur importance restreinte, comme celui de la liberté. Et la justice (ses principes et ses formes) est ramenée aux seules institutions juridiques du Québec.

Les thèmes du secondaire sont les suivants : au premier cycle seront abordés les thèmes « Identités et appartenances ; Vie collective et espace public ; Autonomie et interdépendance ; Démocratie et ordre social. » Les sujets étudiés au second cycle seront : « Relations et bienveillance ; Justice et droit ; Culture et productions symboliques ; Technologies et défis d'avenir ; Quête de sens et visions du monde ; Groupes sociaux et rapports de pouvoir » (Dion-Viens, 2022a). Comme on le constate, la culture religieuse disparaît presque complètement, à l'exception d'une mention dans le thème sur la culture et dans celui sur la quête de sens et les visions du monde. On voit mal cependant comment on peut étudier la culture québécoise sans aborder la culture religieuse de cette

société, le christianisme ayant profondément marqué l'histoire du Québec, si ce n'est de complètement laïciser ses valeurs, comme si elles ne devaient rien à son passé religieux. Si un thème est privilégié dans le programme CCQ, c'est bien celui de l'éducation à la sexualité, abordé dans sept thèmes sur dix tout au long de la scolarité du secondaire, et dont le but est de proposer des connaissances, mais plus encore, de développer des comportements respectueux et égalitaires. Il en est de même d'ailleurs au primaire où des contenus d'éducation à la sexualité sont prévus chaque année. Une seule compétence dédiée à l'examen des réalités culturelles y est proposée, et beaucoup de place est accordée au développement de soi ainsi qu'aux émotions. Au primaire, les thèmes du 1^{er} cycle sont la connaissance de soi, les relations entre les individus, alors qu'au second cycle sont abordées les questions de perception de soi et de dynamiques de groupe, ainsi que les questions existentielles. Enfin, au 3^e cycle, ce sont les thèmes de l'identité, « penser sa vie », la vie collective, ainsi que le rapport au numérique qui seront étudiés.

La volonté de répondre à de nombreuses attentes sociales se fait au risque de saupoudrage pour certains thèmes, comme celui des problématiques environnementales qui, en fin de compte, se révèlent peu développées, alors qu'elles constituent un enjeu important pour les sociétés contemporaines. De façon générale, le programme est très chargé et il comporte des thèmes parfois très délicats. Comme le dit une enseignante du secondaire : « on va constamment marcher sur des oeufs », et on peut penser que, faute de temps pour favoriser l'adhésion des enseignants et faute de formation appropriée suffisante, cela entraînera assurément des résistances dans les milieux scolaires. Déjà, des voix critiques se font entendre. Parmi elles, celle d'un expert du numérique qui regrette que l'éducation au numérique ne soit pas assurée dès la première année du primaire, et que les enjeux entourant la publicité ne soient pas eux aussi abordés plus tôt (Dion-Viens, 2022b). D'autres spécialistes s'inquiètent de l'absence de consultation auprès des chercheurs en sexologie et dénoncent l'oubli de certains thèmes (personnes trans et intersexes, pornographie). De plus, le manque de préparation des enseignants pour offrir les contenus en éducation à la sexualité leur semble particulièrement préoccupant (Pirotte, 2022).

Au vu de l'ambitieux défi que représente le nouveau programme et du manque de moyens mis en place pour le relever, on peut se

demander, de façon quelque peu cynique, si le ministère de l'Éducation a réellement les moyens de ses prétentions. Comme le rappelle avec sagesse le Conseil supérieur de l'éducation (2021, p. 52): « Il faut du temps pour procéder à une révision de qualité du programme (en adéquation avec les visées et les différentes composantes du PFEQ et en conformité avec le développement des élèves). Il faut aussi du temps, beaucoup d'efforts et une mobilisation collective des différents acteurs concernés pour mettre en place les conditions nécessaires à l'implantation d'un nouveau programme ».

Il est nécessaire aussi de savoir tirer les leçons des difficultés liées à la mise en place du programme ECR en 2008, laquelle avait été marquée à l'époque par une formation insuffisante et un manque de matériel didactique.

Or, la situation actuelle de l'implantation du programme CCQ est bien pire que celle d'ECR. En effet, à la fin de l'année 2022, plusieurs acteurs du monde éducatif témoignent de leurs craintes devant l'implantation jugée précipitée du programme CCQ et demandent le report de celle-ci à la rentrée 2024, voire en 2025. Selon Line Dubé, présidente de l'Association québécoise en éthique et culture religieuse: « C'est une vitesse et une cadence qui sont beaucoup trop rapides pour permettre une appropriation, une assimilation et une transposition adéquates d'un nouveau programme qui est toujours en écriture, dit-elle. » (Paquette-Comeau, 2023).

Des syndicats enseignants, tels la Fédération des syndicats d'enseignement (CSQ), s'inquiètent eux aussi du fait que les enseignants ne seront pas adéquatement formés pour l'enseignement des questions complexes qui sont au programme CCQ, et qu'il puisse y avoir des dérapages (*Ibid.*) La Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ-CSN), qui représente des enseignants dans des écoles privées, partage cette inquiétude. Il en est de même pour la Fédération autonome de l'enseignement qui constate que les objets d'enseignement et les modalités d'évaluation de CCQ sont encore beaucoup trop flous.

Par ailleurs, les membres du corps enseignant qui participent à l'expérience d'implantation dans les écoles pilote depuis l'automne 2022 regrettent l'absence de matériel pédagogique et se sentent démunis devant des thématiques qui suscitent en eux un certain malaise. De plus, encore une fois, le manque de transparence du ministère de

l'Éducation sur les expériences en cours est patent: «C'est l'omerta. C'est très surprenant», selon les propos de Madame Scalabrini, présidente de la FSE-CSQ (Dion-Viens, 2022c).

Enfin, six mois avant la mise en œuvre du nouveau programme Culture et citoyenneté québécoise dans toutes les écoles québécoises, celui-ci n'est toujours pas finalisé, aucun matériel didactique n'est disponible et aucun plan sérieux de formation des enseignants n'est encore mis en œuvre. En effet, il s'agit «plutôt de séances d'information avec des représentants du ministère de l'éducation» (Provost, 2022).

Dans le but d'éviter un échec programmé, certains préalables essentiels à la réussite de la mise en œuvre de tout nouveau programme sont pourtant requis: qualité de la formation offerte en amont, tant auprès des futurs enseignants que de ceux déjà en fonction; temps nécessaire pour s'assurer de l'appropriation suffisante des nouveaux contenus par les enseignants; efforts à faire pour favoriser l'adhésion du personnel enseignant au nouveau programme. Depuis trois ans, de nombreux acteurs éducatifs ont déjà tiré la sonnette d'alarme auprès du cabinet ministériel, mais celui-ci a préféré privilégier des effets d'annonce dans une perspective électoraliste plutôt que de prendre la mesure des défis concrets qui l'attendaient. En effet, il est beaucoup plus facile d'annoncer la suppression d'un programme que de bâtir de nouveaux contenus et de s'assurer de l'adhésion de ceux qui vont l'enseigner. On peut cependant se demander si c'est sur une telle base politique qu'une société devrait faire ses choix éducatifs.

9 De la pertinence de la culture religieuse

Avec l'annonce de la révision du programme ECR, la culture religieuse ne fait plus partie, selon les mots du ministre Roberge, des thèmes considérés comme importants, « actuels et incontournables » pour le *xxi*^e siècle. Ainsi, les religions semblent être jugées comme des reliquats du passé, inutiles pour comprendre le présent et encore plus, l'avenir. Et pourtant... serait-on tenté de répondre. En effet, des connaissances structurées sur les religions demeurent, encore aujourd'hui, indispensables non seulement à l'intelligence du monde contemporain, dans lequel les phénomènes religieux continuent d'exercer un rôle très important, mais aussi à la compréhension de la société québécoise elle-même, où l'influence du christianisme est plus forte qu'on ne pourrait le penser et où la diversité des convictions va croissant. Enfin, lorsque l'on prend en considération le fait que les êtres humains, depuis l'aube des temps, ont toujours été des êtres de questionnement, et qu'ils ne se limitent pas à un simple rôle de consommateurs ou d'utilisateurs de services, le développement d'un savoir et d'une réflexion sur les religions apparaît crucial. À cet égard, il importe que l'enseignement de la culture religieuse ne soit pas limité aux seules finalités civiques (former des citoyens aptes à vivre en contexte de pluralisme idéologique), mais que soit également mise de l'avant l'importance de ses finalités intellectuelles, culturelles et symboliques, ainsi que philosophiques (entendues comme quête de la sagesse).

De plus, comme nous venons de le voir, quand le ministre Roberge a supprimé la culture religieuse des apprentissages scolaires, cette attitude laissait entendre qu'il privilégiait une certaine conception nationaliste et républicaine de la laïcité. Or, ici, il faut lever d'emblée la

confusion que nourrissent les opposants laïques à la culture religieuse. En effet, quand ils font usage d'une conception militante qu'ils considèrent comme la seule valide, ils témoignent souvent d'une profonde inculture à l'égard de l'histoire de la laïcité. Il importe de se rappeler que, historiquement, l'étude des faits religieux, comme objets de culture, s'inscrit dans une perspective scientifique, voire laïque, comme je le rappellerai dans les lignes qui suivent. D'ailleurs, l'étude culturelle des religions est prise en considération dans bon nombre de systèmes éducatifs. Avec le cours ECR, le modèle québécois, qui se distinguait avec un projet original et équilibré entre réflexion sur des questions éthiques – par l'examen de la signification de différentes conduites, ainsi que de valeurs et de normes qui fondent le vivre-ensemble –, et approche socioculturelle des religions – par l'étude de différentes expressions du religieux –, sans oublier une maîtrise graduelle de la pratique du dialogue argumenté, perd maintenant son caractère singulier et novateur¹.

L'étude des religions au cœur de la laïcité

Née en Occident, l'histoire des religions a connu de nombreuses écoles, philologique, historique, anthropologique, ethnologique, phénoménologique, psychologique, sociologique. C'est dire qu'elle se situe au carrefour de plusieurs disciplines. L'intérêt pour l'histoire des religions se traduit par la création d'enseignements consacrés à celle-ci dans des établissements d'enseignement universitaire de plusieurs pays européens dans le dernier tiers du XIX^e siècle, concomitante avec la mise en place d'un processus de laïcisation de certains de ces établissements. Ainsi, une première chaire d'histoire des religions est créée en 1873, à la Faculté des lettres de l'Université de Genève, dans la section des sciences sociales. Par ailleurs, les facultés de théologie de la Hollande sont transformées en 1876 en facultés laïques, dédiées à l'enseignement scientifique de la philosophie et de l'histoire religieuses.

En France, c'est aussi au XIX^e siècle qu'est institutionnalisé le champ de recherche scientifique de l'histoire des religions, avec la création d'une chaire au Collège de France en 1880, dont le premier

1. Le modèle le plus proche est celui de certains cantons suisses romands, qui proposent un cours d'éthique et de cultures religieuses dont les visées sont la découverte de cultures et de traditions humanistes et le développement du sens de la responsabilité sur le plan éthique.

titulaire est Albert Réville, un protestant libéral spécialiste des origines chrétiennes. La même année est créée la *Revue d'Histoire des Religions*, confiée à Maurice Vernes, un protestant libéral lui aussi, dans un contexte d'intérêt vif pour les sciences des religions: orientalisme avec la fondation du Musée Guimet à Lyon, consacré aux religions d'Extrême-Orient, progrès des connaissances bibliques, développement d'une science du judaïsme, avec la création de la *Revue des études juives*, de même que de l'approche sociologique des phénomènes religieux. Au même moment, la Faculté de théologie catholique de la Sorbonne, qui exerçait un rôle extrêmement important depuis le Moyen Âge, voit ses budgets de fonctionnement supprimés en 1885.

Quelques mois plus tard, en 1886, une cinquième section, dite « des Sciences religieuses », est instituée à l'École pratique des hautes études, fondée en 1868 par Napoléon III², dans un climat de vive polémique qui traduit le « conflit des deux France », pays déchiré entre deux conceptions symboliques de la société (Poulat, 1987a; 1987b). Les partisans de la perspective théologique s'opposent alors à ceux de la méthode historique et critique, qui font cependant appel à « cette large sympathie qui est l'auxiliaire nécessaire de l'intelligence³ ».

Cette innovation marque un changement d'esprit très important dans la mesure où la religion, y compris le christianisme, n'est plus appréhendée dans une démarche confessionnelle, mais devient un objet d'étude comme un autre, relevant d'une approche scientifique.

La section « des Sciences religieuses » permet l'étude des religions passées et présentes de tous les continents, dans une grande diversité spatiale et temporelle, de l'Antiquité mésopotamienne ou grecque, jusqu'aux formes religieuses contemporaines, ainsi qu'aux modalités de sortie de la religion, en faisant appel à une large pluridisciplinarité de sciences humaines, parmi lesquelles figurent l'art et l'archéologie, la philologie, l'histoire, le droit, la philosophie, l'anthropologie, la sociologie, et l'ethnologie.

En résumé, il faut bien comprendre que l'approche scientifique ou culturelle des faits religieux s'inscrit au cœur même d'une perspective

2. La première section était dévolue aux mathématiques, la deuxième, à la physique-chimie, la troisième, à l'histoire naturelle et à la physiologie, et la quatrième, aux sciences historiques et philologiques.

3. Propos de Louis Liard, directeur des Enseignements supérieurs, lors des débats parlementaires (Baubérot, 1990, p. 150).

laïque, qui détache la première de ses ancrages confessionnels. C'est donc un contresens majeur, voire une idée fausse, de considérer que la laïcité s'oppose à l'étude des religions. Dans le monde de l'enseignement scolaire, une réflexion sur l'opportunité d'offrir aux élèves un enseignement culturel sur les religions est engagée depuis plusieurs années dans de nombreuses sociétés, y compris dans un pays laïque comme la France.

L'enseignement sur les religions

À travers le monde, il existe une très grande diversité des modalités de l'enseignement sur les religions, chacune d'entre elles reflétant les liens qu'entretiennent les différentes nations, voire régions dans le cas d'un système éducatif décentralisé, avec l'histoire politique, religieuse et culturelle du pays. En effet, les rapports entre l'école et la religion témoignent non seulement des relations entre l'État, la société et les religions, mais ils manifestent aussi celles qui existent entre l'État, la société civile et l'école⁴. Fort complexes et fluctuantes, ces réalités éducatives sont souvent en lien avec des décisions politiques, des cadres légaux, des évolutions démographiques et des changements sociétaux. À titre d'exemple dans les sociétés occidentales, la mondialisation, l'accroissement de la diversité religieuse et l'augmentation du nombre de jeunes sans appartenance religieuse constituent des défis importants pour l'enseignement sur les religions, suscitant de nombreux débats dans la communauté scientifique, et, parfois aussi, dans les médias.

Si l'on tient compte seulement de l'Europe, on observe que certains pays proposent un enseignement confessionnel, souvent lié à une conception de l'identité nationale s'appuyant sur un socle religieux, qui peut revêtir soit un caractère obligatoire, comme c'est le cas de la religion orthodoxe en Grèce (avec une possibilité de demande d'exemption), soit facultatif, comme l'est le cours de religion catholique en Italie, où la valeur culturelle et patrimoniale du catholicisme, considérée comme au fondement de l'identité nationale italienne, est mise de l'avant. D'autres États, comme la Belgique, favorisent un enseignement pluri-religieux, où les jeunes et leurs familles sont appelés à choisir entre soit un cours d'une des religions reconnues (catholique, protestante, anglicane, orthodoxe, juive ou musulmane), soit un cours portant

4. Dans certains pays, ce sont les communautés religieuses ou les États qui organisent l'enseignement sur les religions.

sur la morale non confessionnelle laïque. Depuis 2016, la Belgique francophone offre également un nouveau cours de Philosophie et de Citoyenneté qui propose des connaissances de type historique et sociologique sur différents courants de pensée, philosophiques et religieux. En Allemagne, comme en Belgique, certains Länder proposent des enseignements de religion séparés selon les convictions des enfants, y compris des cours de religion juive et musulmane (par exemple dans les États de Bade-Wurtemberg, Bavière, Brême, Basse-Saxe, et Rhénanie-du-Nord-Westphalie), tout en offrant aux jeunes, qui ne veulent pas suivre un enseignement confessionnel, la possibilité de choisir un autre cours intitulé : « Éthique » (Bavière et Hesse), ou « Valeurs et normes » (Basse-Saxe). Quant à lui, le Land de Brandebourg offre un cours ayant pour titre « Conceptions de la vie, Éthiques et Études religieuses » et celui de Hambourg un « cours de religion pour tous » (Weisse, 2014). Pour sa part, la Grande-Bretagne privilégie un enseignement multireligieux (*multifaith religious education*) dans le but de favoriser, à l'école et dans la société, le développement spirituel, moral, culturel, mental et physique de l'élève, de même que la compréhension interculturelle et interreligieuse entre jeunes. Les travaux de Robert Jackson, l'un des principaux experts anglais de cet enseignement, ont connu un rayonnement mondial et influencé l'éducation sur les religions dans plusieurs pays (par exemple en Norvège). Il a développé une approche originale, dite interprétative, qui tient compte de la diversité idéologique et spirituelle au sein des traditions religieuses, demande aux élèves de s'engager personnellement dans les discussions et comparaisons en classe, en témoignant parfois de leurs propres expériences, tout en sachant faire preuve de réflexivité sur leur propre vision du monde et les questions étudiées (Jackson, 1997; 2004; 2019).

Enfin, d'autres pays, tel le Danemark, proposent un enseignement culturel d'histoire des religions, tout en accordant une place privilégiée au christianisme. La France, quant à elle, constitue un modèle singulier, dans la mesure où elle n'offre aucun enseignement particulier sur les religions, mais intègre la connaissance des faits religieux à diverses disciplines scolaires, tout particulièrement à l'histoire, et, à l'occasion, au français et à la philosophie⁵ (Debray, 2002). Cependant, ce dernier

5. Il faut signaler, cependant, que le programme scolaire français, dans l'enseignement secondaire, offre des contenus littéraires et philosophiques beaucoup plus substantiels que ceux du Québec.

modèle, que certains souhaiteraient imiter au Québec, ne va pas sans provoquer des difficultés. Le fait de privilégier l'enseignement de l'histoire pour aborder les religions, tend à présenter celles-ci comme des réalités appartenant à un passé, parfois lointain (rattachées à l'Antiquité et au Moyen-Âge), par conséquent considérées comme déconnectées des réalités du présent, et, de façon liée, à en privilégier des représentations monolithiques, deux idées fausses qui nuisent à la connaissance autant qu'à la compréhension de la culture en général (Estivalèzes, 2005).

Aux États-Unis, s'il n'existe pas non plus d'enseignement dédié à la religion, certains experts se préoccupent toutefois des effets négatifs de l'inculture religieuse (*religious illiteracy*) sur la population (Prothero, 2008), et souhaitent développer à l'école des connaissances sur le religieux par l'intermédiaire des études culturelles. En effet, selon Diane Moore (2007), professeure en éducation et en religion à l'université Harvard, l'inculture religieuse, largement répandue aux États-Unis, nourrit les préjugés et les antagonismes, et nuit à la coexistence pacifique ainsi qu'à la coopération. Or, favoriser par l'enseignement la reconnaissance des intrications du politique, de l'économique, du culturel et du religieux permet une meilleure compréhension des sociétés humaines et de l'évolution de leurs contextes sociohistoriques. Par ailleurs, selon elle, dans nos démocraties contemporaines pluralistes, il est essentiel de se donner les moyens de comprendre la complexité des composantes de cette diversité qui nous constitue, y compris celles des convictions religieuses et des positions d'incroyance, à la fois pour contribuer au développement des vertus de tolérance sur le plan individuel, dans une perspective de réciprocité, et pour permettre à une société de se comprendre elle-même.

Les études comparatives sur les différents modèles d'enseignement sur les religions sont riches d'enseignement et, ces dernières années, elles ont donné lieu à plusieurs programmes de recherche d'envergure internationale. Le projet *Religion in Education: a Contribution to Dialogue or a Factor of Conflict in Transforming Societies of European Countries?* (REDCo), que dirigeait le professeur Wolfram Weisse (2011) de l'Université de Hambourg et que finançait la Commission européenne, a mené, au cours des années allant de 2006 à 2009, une étude comparative sur la façon dont l'étude des religions et des valeurs peut contribuer au dialogue ou nourrir des tensions chez des élèves âgés de

quatorze à seize ans dans les systèmes éducatifs bien différents de huit pays : Allemagne, Angleterre, Espagne, Estonie, France, Norvège, Pays-Bas et Russie. Le but de cette recherche était de contribuer, par la pratique du dialogue interreligieux dans les écoles publiques, à une compréhension interculturelle, ainsi qu'au développement du respect pour les autres, et aux moyens qui favorisent une coexistence harmonieuse. Elle a ainsi formulé auprès de la Commission européenne les recommandations suivantes en matière de politiques publiques : encourager en classe une coexistence pacifique en favorisant le passage d'une tolérance passive à une tolérance active ; promouvoir la gestion de la diversité des convictions dans les milieux scolaires et universitaires ; inclure les visions du monde, religieuses comme non religieuses ; accroître les compétences professionnelles des enseignants dans le contexte de leurs formations, initiale autant que continue. Ce projet de recherche a donné lieu à la publication de très nombreux ouvrages présentant les résultats des enquêtes tant quantitatives que qualitatives menées auprès des jeunes dans les différents pays⁶, dans une perspective comparative (Jackson et autres, 2007).

Quelques années plus tard, une autre recherche internationale *Religious Education at School in Europe* (REL-EDU), qu'a dirigée l'Université de Vienne, en Autriche, s'est donné comme projet de comparer l'enseignement sur les religions dans tous les pays d'Europe, à partir des mêmes thèmes : situation nationale socioreligieuse, encadrements juridiques, politiques éducatives, objectifs et contenus de cet enseignement, pratiques dans les écoles, recherches empiriques, formation des enseignants, défis, etc., en faisant appel à des experts nationaux. Six livres ont alors été publiés récemment sur les différentes parties de l'Europe : Europe centrale, de l'Ouest, du Nord, du Sud, du Sud-Est et de l'Est, offrant ainsi une vue d'ensemble très complète à propos des différentes modalités de l'enseignement sur les religions dans tout le continent européen⁷.

Pendant, malgré la grande diversité des contextes nationaux, on observe, en Occident, comme le montrent les travaux du sociologue

6. Voir collection *Religious Diversity and Education in Europe* publiée chez l'éditeur Waxmann (Allemagne) : [<https://www.waxmann.com>].

7. Ces ouvrages ont été publiés en anglais dans les années allant de 2014 à 2020 par les éditeurs Vienna University Press et V&R unipress à Göttingen. Pour plus d'information, voir le site du projet : [<https://www.rel-edu.eu/>].

Jean-Paul Willaime (2014; 2005), une nette tendance à un vaste processus de déconfectionnalisation des enseignements religieux. Ils ne sont plus tant des espaces de transmission de la foi, que des lieux de découverte et d'approfondissement de connaissances sur diverses cultures religieuses, offrant par là même une ouverture au pluralisme religieux et philosophique présent dans des sociétés de plus en plus diversifiées.

Plus largement, l'enseignement sur les religions s'inscrit également dans une perspective d'éducation à la citoyenneté. Il est intéressant de rappeler, même brièvement, l'évolution du Conseil de l'Europe en la matière. S'il se préoccupait d'éducation interculturelle et de développement d'une citoyenneté démocratique, il n'abordait pas vraiment la question de la religion, par souci de neutralité et du fait de la diversité des relations entre les États et les religions en Europe. Or, les choses vont changer au lendemain des attentats du 11 septembre 2001. En effet, dès 2002, le Conseil de l'Europe met sur pied un groupe de travail intitulé *Intercultural Education and the Challenge of Religious Diversity and Dialogue*. En 2004, il organise une conférence internationale à Oslo sur la dimension religieuse de l'éducation interculturelle dont les actes sont publiés (Council of Europe, 2004). Et il produit un guide pour les enseignants, les divers groupes de personnel administratif et les décideurs politiques pour aborder la question de la diversité religieuse dans les écoles européennes (Keast, 2007).

En 2008, le Comité des ministres du Conseil de l'Europe adopte une recommandation dont le but est d'assurer « la prise en compte de la dimension religieuse et des convictions non religieuses dans l'éducation interculturelle comme une contribution au renforcement des droits de l'homme, de la citoyenneté démocratique et de la participation et au développement des compétences pour le dialogue interculturel⁸ ». Pour soutenir la mise en œuvre de cette recommandation dans les différents pays, est publié un document destiné à aider les

8. Recommandation CM/Rec (2008) 12 du Comité des ministres aux États membres sur la dimension des religions et des convictions non religieuses dans l'éducation interculturelle adoptée par le Comité des ministres le 10 décembre 2008, lors de la 1044^e réunion des Délégués des ministres. Déjà, en 2005, l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe avait recommandé « l'enseignement du fait religieux, pour promouvoir le dialogue avec et entre les religions, et pour favoriser l'expression culturelle et sociale des religions » (Recommandation 1720, 27^e séance 4 octobre 2005, paragraphe 6, à la suite d'un Rapport de la Commission de la culture, de la science et de l'éducation intitulé *Éducation et religion*).

décideurs, les établissements scolaires et les formateurs d'enseignants – ainsi que d'autres acteurs du monde de l'éducation – à appliquer la recommandation dans leur propre contexte, national, régional et local (Jackson, 2014a).

De façon parallèle, l'Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe (OSCE) publie, en 2007, un document officiel intitulé *The Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools*. Le but visé est de soutenir une meilleure compréhension de la diversité religieuse croissante dans la sphère publique, de même qu'aider les États participants de l'OSCE à promouvoir l'étude ainsi que la connaissance des religions et croyances dans les écoles comme un outil pour renforcer la liberté religieuse et accroître la tolérance⁹.

On peut alors constater que, dans « des sociétés pluralistes exposées aux risques d'une désagrégation sociale [...] tout système d'enseignement public se doit d'assurer une culture de la citoyenneté comme noyau d'une éthique publique qui s'adresse à tous les jeunes d'une société démocratique; puisque la dimension religieuse, sous ses différents angles, aspects et fonctions, n'est jamais absente de la culture et de la formulation du patrimoine éthique d'un groupe humain, il s'en suit que le traitement du fait religieux est objectivement inhérent à tout projet d'éducation à la citoyenneté démocratique » (Pajer, 2014, p. 315). Cependant, selon certains chercheurs, cet enseignement sur les religions reste fragile, et ce, pour plusieurs raisons : conception de l'éducation que dominant les préoccupations économiques au détriment des questions de développement personnel des jeunes et, de façon liée, marginalisation de cet enseignement qui voit également la réduction de ses horaires au profit, parfois, de nouvelles formes d'éducation morale ou civique (Schreiner, 2018). Cela semble d'ailleurs le choix que fait le Québec qui, en supprimant très largement la culture religieuse des apprentissages scolaires, fragilise chez les élèves les connaissances sur les religions. Pourtant, les raisons pour étudier les faits religieux, même dans une école qui se revendique de la laïcité, sont multiples. J'en examinerai ici trois, particulièrement importantes à mes yeux.

9. [<http://www.osce.org/odihr/29154>].

L'intelligence du monde contemporain

Selon le Pew Research Center, un centre de recherche américain qui compile et calcule des données sur les religions permettant d'établir des statistiques à l'échelle internationale, 84 % de la population mondiale s'identifiait, en 2012, à une tradition religieuse, indépendamment de son degré de religiosité ou de pratique¹⁰. C'est dire combien le fait religieux est de toute première importance encore dans le monde contemporain. À cet égard, il faut donc être particulièrement attentif à ne pas considérer le monde uniquement à travers les lunettes des Occidentaux, vivant, comme nous le faisons, dans des sociétés très sécularisées, où la religion tend à être de moins en moins présente dans la sphère publique. Ainsi, le christianisme constitue, de par le monde, la religion la plus importante, représentant 31,5 % de tous les croyants l'islam étant la deuxième, avec 23,2 %, alors que les hindous représentent 15 % et les bouddhistes 7 % de la masse totale des croyants. Pour ce qui est des juifs, ils ne constituent que 0,2 % de l'ensemble total des croyants, ce chiffre peu élevé ne préjugant pas pour autant de l'importance historique, culturelle et symbolique du judaïsme, dans la mesure où il s'agit du premier grand monothéisme. De leur côté, les spiritualités autochtones (Premières Nations d'Amérique, aborigènes australiens), les religions traditionnelles africaines, ainsi que les religions traditionnelles chinoises, rassemblent quant à elles près de 6 % de la population mondiale. Enfin, globalement, les personnes sans affiliation religieuse représentent 16 % de la population.

Sur le plan géopolitique, les religions sont des acteurs de première importance dans les relations internationales, de même que sur bon nombre de scènes nationales. Elles sont même au cœur des enjeux sociopolitiques du XXI^e siècle. Par exemple, si l'on associe souvent, à juste titre, les religions à des conflits, celles-ci peuvent cependant exercer également un rôle important dans la pratique du dialogue au sein des sociétés civiles et des échanges internationaux, et, parfois même, dans la recherche active et concrète de la mise en place et du maintien de la paix. Dans de nombreuses situations, la connaissance des religions constitue une clé capitale de compréhension des nœuds de tensions géopolitiques, des orientations politiques et des évolutions

10. PEW RESEARCH CENTER, *The Global Religious Landscape*, 18 décembre 2012: [<https://www.pewforum.org/2012/12/18/global-religious-landscape-exec/>].

sociales. La résurgence de l'antisémitisme aux États-Unis et en Europe, le poids du vote électoral évangélique chez nos voisins américains, les conséquences des rapports difficiles entre sunnites et chiïtes au Moyen-Orient – entre l'Arabie saoudite et l'Iran –, de même que les graves tensions qui déchirent les Églises orthodoxes dans la guerre qui oppose la Russie à l'Ukraine, ou encore les discours écologistes du pape François, pour ne nommer que ces quelques exemples récents, sont des aperçus de questions de nature diverse, notamment géopolitique, dont une bonne compréhension exige un minimum de culture religieuse. Dans le contexte du processus croissant de mondialisation dans lequel nous nous trouvons, force est de constater que nous ne vivons pas aujourd'hui dans un espace clos, coupé des fracas du monde. C'est pourquoi nous sommes tous préoccupés par les tensions entre Israéliens et Palestiniens, ou entre sunnites et chiïtes, par la nécessaire conversion écologique, de même que par le défi immense que constitue le projet de faire vivre ensemble, harmonieusement, dans une même collectivité, des personnes aux sensibilités religieuses et philosophiques diverses et parfois divergentes. Le ministre de l'Éducation Jean-François Roberge, semblait lui-même sensible à cet argument lorsqu'il reconnaissait que : « Si on veut comprendre la carte géopolitique du monde, la religion est un élément qui permet de comprendre les actions de certains pays » (Pilon-Larose, 2020).

De plus, dans un monde où l'on constate le développement croissant de mouvements fondamentalistes, et ce, dans toutes les traditions religieuses, il est plus que jamais nécessaire de se donner les moyens intellectuels de déconstruire les présupposés de ces courants radicaux, de remettre en question leurs lectures littéralistes des textes fondateurs, d'interroger leurs idéologies et leurs dérives parfois mortifères. De façon liée, il est aussi essentiel d'être attentif aux instrumentalisation des diverses religions par le politique, en particulier dans ces États qui souhaitent asseoir leur pouvoir sur une identité religieuse bien particulière : c'est, par exemple et à certains égards, le cas de l'Inde, de la Turquie et de la Russie. Bref, croire que l'on peut comprendre le monde en se passant de connaissances sur les systèmes religieux, qui plus est à une époque où circulent, d'un continent à l'autre, les biens symboliques, tels que les croyances et les pratiques, relève d'une mission impossible.

La compréhension de la société québécoise

On peut considérer que le christianisme est l'une des principales matrices intellectuelles, spirituelles, culturelles et symboliques de l'Occident. Il en structure le rapport au temps, les paysages, de même que les principes et les valeurs qui ont façonné son histoire. Le Québec n'échappe pas à cet immense héritage, même si certains le jugent encombrant. En effet, la société québécoise possède une histoire et un riche patrimoine religieux, marqués en particulier par le catholicisme, dont subsistent nombre de traces encore bien vivantes, notamment à travers sa langue, sa toponymie, son architecture (lieux de culte et croix de chemin qui sillonnent le paysage), sa littérature, ses arts, ses valeurs, ses coutumes, ses fêtes, son calendrier, etc.

L'histoire même du Canada est indissociable du christianisme et on ne peut aborder la première sans connaissances sur le second :

Que peuvent comprendre, par exemple, les jeunes à la mission même de Marie de l'Incarnation, venue ici en fondatrice, s'ils n'ont aucune idée de la culture religieuse de l'Europe moderne et de son ambition missionnaire ? Que peuvent-ils comprendre des guerres de l'Angleterre et de la France en Amérique s'ils ignorent l'histoire de la Réforme protestante, et comment comprendre la Réforme si on ignore les éléments fondamentaux du christianisme ? (Leroux, 2016, p. 123).

Le Québec est une société que le christianisme a façonnée pendant longtemps. Il en porte des traces indélébiles, autant dans son patrimoine matériel que dans son héritage immatériel. Ainsi, c'est grâce aux communautés religieuses que les institutions médicales et éducatives, ainsi que les services sociaux, ont pu voir le jour et prendre soin de tant de personnes au fil des siècles. Au xvii^e siècle, le parcours des femmes remarquables que sont Marguerite Bourgeoys, à l'origine de la première école ainsi que du premier corps enseignant de Montréal (Ville-Marie à l'époque), et Marie de l'Incarnation (Marie Guyart), elle aussi pionnière de l'enseignement des jeunes filles dans la ville de Québec, mérite d'être connu. Même si les Québécois se sont émancipés de la tutelle de l'Église catholique, le christianisme continue à influencer les mentalités contemporaines. C'est pourquoi il demeure important d'en prendre conscience et de se souvenir de ses multiples empreintes. Il serait donc erroné de renvoyer le christianisme au seul passé, en considérant que sa connaissance n'est plus utile pour comprendre le monde d'aujourd'hui car, comme nous l'avons déjà évoqué, cette mémoire est

encore vivante, comme en témoignent les récentes données de Statistique Canada qui montrent que le Québec est la seule province du Canada où la majorité de la population se déclare catholique¹¹.

Cependant, depuis quelques décennies, la pluralité des convictions religieuses et séculières des membres de la société québécoise va croissant. Les nouveaux immigrants sont souvent porteurs d'une riche diversité de traditions spirituelles. Il ne s'agit certainement pas ici de réduire les nouveaux arrivants à leur seule identité religieuse, mais il ne faut pas non plus l'ignorer lorsque celle-ci exerce un rôle important pour eux. Au Québec, en 2011, 12,1 % des personnes interrogées se déclarent sans religion, 3,1 % se disent musulmanes, autour de 1 % juives, moins de 1 % bouddhistes, alors que les hindous et les sikhs représentent ensemble 0,5 % de la population. Or, les deux catégories en plus forte croissance sont celles des sans religion et des musulmans. Il est donc essentiel de présenter à tous les jeunes Québécois les éléments principaux des traditions religieuses qui ont exercé un rôle important dans l'histoire du Québec : catholicisme, protestantisme, judaïsme, et, bien évidemment, spiritualités des peuples autochtones. Le but est de leur permettre de décoder le sens des divers signes du religieux présents dans leur environnement social et culturel, et de s'en approprier la nature symbolique encore bien vivante. Il est également important d'initier tous les élèves à la diversité des convictions, tout particulièrement, pour les raisons que je viens de mentionner, à l'islam et aux visions séculières du monde, sans oublier les spiritualités d'Asie. Dans le Québec culturellement diversifié d'aujourd'hui, connaître un peu mieux les différentes convictions religieuses et philosophiques des uns et des autres, cela incluant bien sûr les courants agnostiques et athées, ne peut que contribuer à construire une société fondée sur le respect mutuel, la tolérance et l'ouverture. Parfois affichée fièrement, l'ignorance est à l'origine de nombreuses méprises, si ce n'est de mépris, de jugements de valeur, de préjugés, de craintes, voire parfois de rejet pur et simple des personnes perçues comme différentes de soi. Or, dans une société devenue pluraliste, où coexistent différentes conceptions de la vie bonne, il est devenu primordial de faire comprendre, à tous les élèves, peu importe leurs origines et leurs convictions, qu'ils vivent

11. Statistique Canada, « Le recensement canadien, un riche portrait de la diversité ethnoculturelle et religieuse au pays », 26 octobre 2022.

dans une société à la fois marquée par le christianisme, héritage dont ils sont dépositaires, mais aussi profondément sécularisée, et caractérisée par la diversité des croyances spirituelles et des valeurs. Il s'agit là d'un équilibre subtil à trouver qui passe par la connaissance des traditions spirituelles – qui participe d'un savoir universel –, la reconnaissance de l'autre, à la fois dans ce qu'il a de commun avec moi, et dans ce qui le distingue de moi, et une exigence de réciprocité dans les relations humaines, puisque je représente moi-même l'autre pour nombre de personnes.

Le développement du sens du questionnement

Il serait erroné, voire hasardeux, de penser que, parce que l'on vit dans une société fortement sécularisée, les jeunes ne sont plus porteurs de questions existentielles, telles qu'elles se sont exprimées tout au long de l'histoire de l'humanité¹². En effet, depuis l'aube des temps, les humains se questionnent ainsi : Qui suis-je ? D'où je viens et où je vais ? Pourquoi suis-je ici ? D'où vient l'univers ? Quel est le sens de la vie ? Pourquoi la présence du mal ? Pourquoi le bien et le beau ? Pourquoi la souffrance et la mort ? Qu'y aura-t-il après cette vie ? Qu'est-ce qu'une vie bonne ? On pourrait résumer en une interrogation fondamentale : Qu'est-ce que cela signifie être humain ? Ces interrogations irriguent la réflexion humaine et nombre de traditions spirituelles les relaient en offrant une grande diversité d'analyses et de réponses, parfois complexes, depuis les textes bibliques jusqu'aux Védas hindous, en passant par les prédications de Bouddha, Jésus ou Mohammed, ainsi que par les nombreuses sagesse du monde, comme celles des spiritualités autochtones, par exemple. Les religions permettent d'affronter ces questions existentielles passionnantes sur l'énigme de la vie humaine, caractérisée par la finitude, en offrant des clés de compréhension de soi, de sa relation aux autres et de son rapport au monde. Certains considèrent que : « La religion propose les réponses les plus fortes, les plus anciennes et les plus crues à la question du sens de la vie » (Grondin, 2009b, p. 3).

La question fondamentale ici est bien, en effet, celle du *sens* que l'on veut donner à son existence, sens qui, dans sa polysémie sémantique,

12. Dans le programme ECR, le thème des questions existentielles, abordé au secondaire, est, parmi les thèmes relevant de la culture religieuse, l'un de ceux qui suscitent le plus d'intérêt chez les élèves.

est à la fois raison d'être et direction, cheminement, réalisation, tout comme signification et sensation.

En tant que quête de la sagesse, la philosophie apporte, elle aussi, de très riches contributions aux réponses sur les questions spirituelles et existentielles. Pour la seule culture grecque antique, fondement de notre civilisation, pensons ici aux poèmes d'Homère, aux tragédies d'Euripide et de Sophocle, de même qu'aux dialogues de Platon et aux traités philosophiques d'Aristote. D'ailleurs, la question du Bien et du sens de la vie est même « l'interrogation par excellence de la philosophie, voire de la condition humaine lorsqu'elle s'éveille à sa plus haute possibilité: celle de la transcendance de soi et de l'universalité de la pensée » (Grondin, 2009a, p. 14).

Quant à la littérature, elle constitue l'un des espaces privilégiés où se déploie le questionnement sur l'humain et sur le monde qui est le sien, mais où se racontent des expériences qui ouvrent à un au-delà de soi, et qui aide les êtres humains à « apprendre à vivre » (Todorov, 2007). Comme le rappelle Martha Nussbaum (2010, p. 259), la littérature propose des réponses qui apportent autant d'éclairages à la question « Comment faut-il vivre ? »: « la littérature parle de nos possibilités et impossibilités, de nos espoirs et de nos peurs, de nos choix, de nos émotions, de nos attachements ». Par le détour de l'imagination, elle permet de mieux se comprendre soi-même et de découvrir l'humanité dans sa diversité et sa complexité.

Par exemple, l'une des œuvres littéraires les plus anciennes qui nous soit parvenue, est l'Épopée de Gilgamesh, composée il y a plus de 3 500 ans, en Mésopotamie, berceau des civilisations du Moyen-Orient et dont l'Occident est l'héritier à plusieurs égards. Or, ce texte offre une profonde réflexion sur la condition humaine, sur le sens de la vie et de la mort, ainsi que sur la quête de la sagesse (Bottéro, 1992), témoignant ainsi de l'universalité et de l'intemporalité des questionnements humains les plus forts et les plus essentiels.

Notre époque connaît une accélération de changements importants, et ce, dans l'ensemble des domaines de l'expérience humaine: pluralisme croissant des valeurs, profondes mutations sociales qui affectent aussi bien les familles, les relations entre les personnes et le travail, pour ne citer que ces quelques exemples, qui plus est à un moment de grandes incertitudes par rapport à ce que nous réserve l'avenir, notamment sur le plan écologique et sur celui du développement accéléré des

technologies. Or, dans ce contexte parfois complexe et vertigineux, les jeunes éprouvent un besoin indispensable d'avoir un espace de réflexions et de connaissances où situer les questionnements qui peuvent traverser leur esprit. En effet, comprendre que, depuis toujours, l'être humain se pose des questions fondamentales sur ce qu'il est, sur le sens de son existence et sur son destin, sur la possibilité et les formes du bonheur, saisir qu'au fil de l'histoire de l'humanité, diverses traditions religieuses et différents courants de pensée, y compris philosophiques, ont apporté à ces questions des pistes de réflexions et, parfois même, des réponses, permettent d'apprécier les nombreuses manières de comprendre et de vivre la difficile condition humaine. Ce serait une erreur de penser que la postmodernité rend caducs ces questionnements.

On rejoint ici l'une des missions essentielles, à mon sens, de l'école, qui consiste à élargir les horizons des élèves, à les situer dans une histoire plus large qu'eux, à les initier à l'intelligence des récits fondateurs de l'humanité, à leur ouvrir les portes de la culture générale. Partie essentielle de celle-ci, la culture religieuse ouvre, en effet, à un au-delà de soi car, contrairement à un enseignement confessionnel des religions, elle permet le décentrement vis-à-vis de ses propres représentations, et elle favorise une compréhension à la fois plus étendue et plus fine des civilisations. En outre, la culture littéraire participe, elle aussi, de cette invitation au voyage réflexif de l'humanité sur sa condition, ses joies et espoirs, ainsi que ses tragédies. Comme l'a bien résumé le philosophe français Régis Debray (2002, p. 16) : « Traditions religieuses et avenir des Humanités sont embarquées sur le même bateau. » En effet, les connaissances sur les religions sont étroitement associées aux savoirs littéraires et artistiques, et nourrissent nos possibilités de réflexion sur le monde ainsi que la compréhension de celui-ci.

Les religions sont un héritage précieux de l'expérience humaine, un réservoir de sagesses, de savoirs et de sens, comme le sont la littérature, les grands systèmes philosophiques du monde, et dont témoignent pareillement nombre de chefs-d'œuvre artistiques, dont il serait regrettable de priver les élèves. D'ailleurs, que serait l'art occidental, dans ses multiples formes (musique, architecture, peinture, sculpture), sans sa dimension religieuse chrétienne ?

La disparition de la culture religieuse signifie l'affaiblissement de la culture générale humaniste, et témoigne d'un appauvrissement de l'éducation des jeunes Québécois. La question qui se pose alors est la

suivante : L'école a-t-elle toujours comme projet de nourrir chez l'élève une vie de l'esprit, en développant son aptitude au questionnement et sa capacité à l'émerveillement ? Peut-elle encore faire découvrir aux jeunes la richesse et le sens des réalisations spirituelles et culturelles des sociétés, en les amenant à prendre conscience de leur place dans la chaîne des générations qui les ont précédées et de celles qui les suivront, et à saisir ainsi quelque chose d'essentiel à propos de l'humanité ? Est-il encore souhaitable et possible de vouloir développer une culture humaniste chez les jeunes ? Toute réponse positive à ces questions suppose d'avoir une conception de l'éducation qui, au sens littéral du mot, élève l'esprit des jeunes, et les tire vers le haut.

10 Une tension entre différentes conceptions de l'éducation

Il convient de se demander si la suppression de la culture religieuse ne serait pas le symptôme de changements profonds dans la conception même de l'éducation scolaire, de ses finalités tout autant que de ses modalités. Aux yeux de plusieurs, mettre en évidence l'importance d'une culture humaniste, artistique, littéraire, philosophique et religieuse semble relever d'un discours dépassé, passéiste, voire élitiste, ayant perdu sa pertinence à l'école du XXI^e siècle, qui se veut au service du développement des compétences considérées comme nécessaires à une société de la modernité. De façon liée, le paradigme de transmission de connaissances semble devenu obsolète maintenant et il tend à être déconsidéré chez certains acteurs éducatifs qui le jugent de façon négative comme associé à l'encyclopédisme, ainsi qu'à une attitude de passivité et une absence d'engagement de la part des élèves. Au contraire, croit-on aujourd'hui, c'est par l'intermédiaire des « éducations à » qu'il faut développer les réponses aux défis de la vie contemporaine auxquels les jeunes sont exposés ainsi que les compétences utiles à la vie en société. Dans cette perspective, l'équilibre entre les trois missions de l'école que sont la transmission de connaissances, la socialisation des élèves dans un monde diversifié et la préparation à l'intégration au marché du travail, est de plus en plus fragile, voire menacé. Avant d'examiner les préoccupations que soulèvent ces changements, un bref retour en arrière sur les différentes conceptions de l'éducation permettra de les mettre quelque peu en perspective.

De profonds changements dans les modèles éducatifs

Le philosophe Georges Leroux propose une typologie intéressante des trois formes de modèles éducatifs qui se sont succédé en Occident au

fil des siècles, et dont chacune était associée à une certaine conception de la culture.

Promu dans l'Antiquité par les civilisations grecque et romaine, le premier paradigme est celui de la société des vertus : les modèles de la vie bonne transmis aux jeunes sont ceux du héros (dont la figure emblématique est celle d'Achille), et les vertus morales dont le développement est favorisé sont celles du courage, de la modération, de la sagesse et de la justice. Les épopées d'Homère et les poèmes de Virgile en constituent les formes littéraires les plus achevées, et offrent un répertoire très riche des vertus morales recherchées. Ici, l'enjeu consiste à pouvoir répondre, en lien avec l'éthique des vertus, à la question : Quel type de personne devrait-on être ? Or, pour répondre à cette question, le modèle éducatif à suivre consiste à cultiver les traits de caractère d'une personne considérée comme vertueuse, exemple d'excellence et d'accomplissement de soi.

Plus tard, l'éducation chrétienne reprendra ce modèle de vie vertueuse mimétique, qu'il faut proposer à la jeunesse, la figure du saint prolongeant ici celle du héros. Elle mettra de l'avant la dévotion ainsi que « les idéaux chrétiens de la générosité, du sacrifice, de la charité » (Leroux, 2016, p. 278), qui viendront enrichir le catalogue des vertus de l'homme idéal.

À partir de la Renaissance, en lien avec le développement de la modernité scientifique, émerge « le modèle du savant lettré, de l'humaniste érudit [qui] devient alors la forme suprême de la vie bonne » (*Ibid.*, p. 272). Prend corps, à cette époque, une société des savoirs qui valorise la connaissance. Ce modèle du savant humaniste est incarné par la figure d'Érasme de Rotterdam (vers 1466-1536) dont l'œuvre témoigne de ses nombreux champs d'intérêt : la religion, la philosophie, les arts, l'éducation, etc. Les arts littéraires et philosophiques sont particulièrement valorisés, de même qu'une large culture que nourrit la curiosité envers les réalisations humaines. Ce modèle permet la « construction d'un canon européen de textes fondateurs qui reproduisent l'histoire de l'humanité, de Homère à Virgile, de la chanson de Roland à Shakespeare [...] » (*Ibid.*, p. 277).

Enfin, vers la seconde moitié du xx^e siècle, un troisième modèle éducatif émerge. Il se veut, quant à lui, libéré de l'idéal encyclopédique, au profit de l'expertise et des compétences : « Cette révolution nous oblige à former non pas à la connaissance, mais à la compétence, à

l'expertise, à la connaissance de la connaissance et à la maîtrise qui en découle. [...] L'idéal du "savoir savoir" représente la formulation la plus simple de ce nouvel idéal » (*Ibid.*, p. 284-285). Ce nouveau paradigme s'inscrit dans la perspective du libéralisme économique et promeut l'expertise et l'habileté technique, ainsi que le modèle des compétences à développer, proche des systèmes de valeurs issus du monde de l'entreprise, plutôt que de celui des connaissances à développer. Dans certains de ses excès, il s'agit même de faire de l'école le lieu de l'ajustement au monde du travail.

Les enseignements des langues anciennes, de la littérature et de l'histoire sont désinvestis au profit des sciences et des mathématiques, qui deviennent les nouvelles disciplines reines. Les techniques de communication remplacent l'art du discours imprégné de culture littéraire.

Par la suite, le canon occidental des grandes œuvres est remis en question, voire délégitimé, accusé plus récemment de nombreux maux : trop blanc, trop mâle, trop patriarcal, trop vieux, trop classique, trop européen, trop « oppressif », etc. Ce discours réprobateur, qui tend à considérer et à juger le passé à l'aune de valeurs morales contemporaines, et qui prend de plus en plus d'ampleur ces dernières années, fait l'objet à son tour de critiques, mais celles-ci sont accusées d'être conservatrices (A. Bloom, 1987 ; H. Bloom, 1994 ; Nussbaum, 1997). Par exemple, le projet même d'établir un répertoire d'œuvres littéraires incontournables est remis en question, jugé trop élitiste et éloigné des préoccupations actuelles des jeunes.

Cela dit, si l'ouverture à des œuvres non occidentales et si leur intégration au canon de la littérature universelle sont en effet indispensables, la pertinence d'un corpus d'écrits choisis en fonction de leur résonance (Rosa, 2018) intemporelle se révèle toujours nécessaire pour amener les jeunes à développer une réflexion sur la condition humaine, de la même façon que la prise en considération des imaginaires et des systèmes symboliques de différentes sociétés permet de le faire.

Le modèle éducatif contemporain témoigne de plusieurs mutations : 1) déclin de la culture littéraire, philosophique ainsi qu'artistique, au profit de la science, de l'information et de la communication, mais aussi de la promotion des droits fondamentaux de la personne, 2) déplacement d'une culture du temps passé (qui y voyait un modèle, des leçons à en tirer et des valeurs à suivre) vers une culture des forces du futur (orientée vers des préoccupations écologiques et technologiques),

3) perte des ancrages historiques culturels occidentaux et de leur signification, au profit d'une culture mondialisée (américanisée?) et du temps présent, 4) promotion de la différence au détriment de l'universel. Il devient dès lors de plus en plus difficile, dans une société toujours plus individualisée et fragmentée, de définir un noyau commun de culture partagée, tant celle-ci est maintenant réduite au plus petit dénominateur commun, sur le plan social comme sur le plan culturel, et à la défense des droits individuels.

Jean-Paul Willaime (2008, p. 23) observe que maintenant l'éducation est sécularisée par la désacralisation de son magistère et par la remise en question de son autorité cognitive. Cette sécularisation est « marquée par une crise de la transmission, la problématisation des savoirs, l'individualisation des parcours de formation [par une meilleure prise en compte des identités particulières des élèves], le comportement de consommateurs d'écoles des usagers de l'offre éducative ». Selon lui, on assiste à un désenchantement par rapport à l'école vue comme institution culturelle.

Avec la disparition de la culture religieuse, c'est aussi ce que le sociologue québécois Fernand Dumont nomme la « culture seconde » qui tend à être remise en question. En effet, par opposition à la culture première, comprise comme l'univers de sens constitué par la vie quotidienne (langage, nourriture, vêtements, habitation, relations, rituels de la politesse, calendrier, croyances, comportements et valeurs, etc., ou, pour le dire simplement : le mode de vie), univers transmis par la famille et la société, Fernand Dumont (1968) définit la culture seconde comme l'ensemble des œuvres, des systèmes de significations, des univers symboliques, produits par l'humanité, afin de pouvoir réfléchir à la culture première, par une mise à distance de celle-ci. En effet, la culture seconde « nous sort de la quotidienneté; elle nous force à convenir qu'il y a une culture, c'est-à-dire un devenir du monde et de l'humanité » (Dumont, 1981, p. 28). Ainsi, des mythes, des légendes, les œuvres de Platon ou de Bach, nous persuadent qu'il y a bien une histoire de l'humanité. Les religions, la littérature ou les œuvres d'art occupent, évidemment, une place de choix dans la culture seconde, sans exclure pour autant la culture scientifique.

Ainsi, à l'école, les jeunes sont porteurs d'une culture première. Cependant, par leurs efforts de compréhension du monde, qui constitue le projet même de l'école, ils sont aussi confrontés à la culture

seconde, ce qui leur permet non seulement d'élargir leurs horizons, en faisant l'expérience de la rencontre d'un autre que soi, mais aussi, par la distance ainsi créée, de faire un retour réflexif sur leur culture première, en saisissant davantage la signification de celle-ci, tout en interrogeant en même temps la culture seconde.

La prolifération des « éducations à »

L'école n'est pas un endroit comme les autres. Elle se situe à la charnière de l'espace public et de l'espace privé. Elle est non seulement un service public de l'État, mais aussi un lieu où se reflète la pluralité de la société civile.

L'école représente un puissant enjeu de pouvoir entre les différents acteurs et institutions intervenant dans l'éducation des enfants : les familles, l'État, les organisations religieuses et politiques, les mouvements sociaux, les organismes communautaires, culturels et sportifs, les entreprises parfois, etc. Or, tous ces acteurs cherchent à imposer, non sans tension entre eux, les formes d'éducation qui sont légitimes à leurs yeux.

De plus, depuis quelques décennies, l'école reçoit de multiples injonctions de la part de la société qui somment la première de répondre à de nombreux problèmes apparus au sein de la seconde, en mettant en place une politique préventive à moyen terme. Déjà, il y a plus de vingt ans, certains observaient qu'en France :

Dès qu'apparaît un problème dit « de société », on se tourne vers l'Éducation nationale, sommée de répondre dans le mois qui suit à la commande [...] la sécurité routière, la drogue, la violence, le sida, le « devoir de mémoire » de la Seconde Guerre mondiale, l'intégration, l'environnement, l'Europe, l'aménagement du territoire, l'antiracisme, le patrimoine, la grande pauvreté, l'euro... (Joutard et Thélot, 1999, p. 19).

Depuis lors, de nouvelles demandes sociales ont entraîné une véritable prolifération des « éducations à » dans les programmes de nombreux systèmes éducatifs à travers le monde, phénomène auquel le Québec n'échappe pas.

Ainsi, depuis l'introduction, à l'orée des années 2000, du renouveau pédagogique québécois, l'une des principales manières de prendre en considération la problématique des « éducations à » passe par les « Domaines généraux de formation » (DGF). Au nombre de cinq, ces domaines présentent « un ensemble de grandes questions que les jeunes

doivent affronter. Ils rapprochent les savoirs disciplinaires des préoccupations quotidiennes de l'élève et lui donnent plus de prise sur la réalité» (Ministère de l'Éducation, 2001, p. 42). Au nombre de cinq, ils «répondent à des attentes sociales importantes en matière d'éducation» (*Ibid.*): Santé et bien-être; Orientation et entrepreneuriat; Environnement et consommation; Médias; Vivre-ensemble et citoyenneté. Ils ont donc pour objectif de favoriser l'établissement de liens entre les savoirs disciplinaires et la vie en dehors de l'école. On trouve également la présence des «éducations à» dans les compétences transversales; par exemple, dans l'exploitation des technologies de l'information et de la communication.

Pour certains (Lenoir, 2016), ces «éducations à» relèvent d'une logique capitaliste et néolibérale présente dans de nombreux domaines de la vie et à laquelle la sphère éducative n'échappe pas, puisqu'elle est impulsée à l'échelle internationale par l'Organisation de coopération et de développement économiques (1997) qui mène des enquêtes sur les indicateurs de rendement et de réussite scolaire dans de nombreux pays. Ainsi, dans le développement des Domaines généraux de formation, Yves Lenoir observe deux tendances qui se manifestent de façon concomitante, celle d'une éducation utilitariste, et celle d'une éducation thérapeutique. La première s'inscrit dans une économie du savoir axée sur le «capital humain» et sur la préparation au marché du travail dans une logique économiciste. La seconde accorde une grande importance à la mission de socialisation de l'école. L'éducation thérapeutique «renvoie aux dispositifs et processus d'expression et de manipulation des émotions, des affects, chez les élèves, ainsi que sur la centration sur les dimensions relationnelles et psychoaffectives prises comme finalités du processus d'enseignement-apprentissage et non comme des facilitateurs, au détriment du développement des processus cognitifs et de l'acquisition des savoirs» (Lenoir, 2016, p. 162). Ce type d'éducation a aussi pour effet de renforcer l'individualisme. L'éducation thérapeutique, pour reprendre la formule d'Yves Lenoir, est très présente dans le nouveau programme Culture et citoyenneté québécoise.

Une autre manifestation de l'importance que les «éducations à» acquièrent dans le système éducatif québécois est la décision qu'a prise, en 2017, le ministre de l'Éducation Sébastien Proulx, et qui consistait à supprimer la moitié des heures du programme Monde contemporain offert, depuis 2009, aux élèves de dernière année du secondaire, pour

les remplacer par un cours d'éducation financière obligatoire. Le but de ce cours était alors d'amener les élèves, à partir de thèmes tels que l'environnement, les migrations de populations, les pouvoirs des États, la répartition de la richesse ainsi que les tensions et conflits, à saisir la complexité du monde actuel et à s'ouvrir à la diversité des sociétés qui le composent, de même qu'à développer leur sens critique dans l'étude de problèmes et d'enjeux du monde contemporain et à se préparer à participer, en tant que citoyens responsables, à la délibération sociale. La moitié des heures dédiées à ce cours ont été supprimées pour offrir, à leur place, un cours d'éducation financière obligatoire consacré à la gestion des finances personnelles des élèves, autour des enjeux financiers que sont la consommation des biens et des services (consommation, endettement, épargne, pouvoir d'achat), l'intégration au monde du travail (imposition, rémunération, travail), ainsi que la poursuite des études (financement, formation, qualification). Sur le plan pédagogique, ce choix illustre à merveille le glissement des enseignements vers des contenus utiles à l'échelle individuelle, et orientés vers des apprentissages pratiques, liés ici aux responsabilités financières et sociales du consommateur, ainsi que l'importance accordée aux exigences des sociétés modernes sur le plan économique.

Plus récemment, le projet de révision du programme ECR annoncé par le ministre Roberge, s'inscrit lui aussi tout à fait dans cette perspective de sommer l'école de répondre à des problèmes de société et de proposer des enseignements dits utiles. En effet, chacun des huit thèmes qu'a choisis récemment le ministère de l'Éducation illustre bien cette ambition. Pour les quatre premiers thèmes : 1) formation à la participation citoyenne et à la démocratie, pour pallier le déficit d'engagement politique des jeunes, 2) éducation juridique, pour leur apprendre à faire valoir leurs droits et à se protéger, 3) écocitoyenneté, pour sensibiliser les élèves aux répercussions des changements climatiques et favoriser des gestes écoresponsables, 4) éducation à la sexualité, pour développer un comportement respectueux et égalitaire, en lien avec la prévention des maladies sexuelles et de la violence sexuelle, sans oublier la question du consentement. Les quatre thèmes suivants portent, quant à eux, sur 5) le développement de soi et des relations interpersonnelles, pour apprendre à gérer son stress et développer une santé mentale positive, 6) l'éthique pour développer sa pensée critique et favoriser le respect mutuel, 7) la citoyenneté numérique, pour apprendre à faire un

usage responsable des technologies numériques, en lien avec les problèmes de cyberintimidation et de protection de la vie privée sur les réseaux sociaux, et 8) la culture des sociétés pour, dans une société marquée par la pluralité, développer des comportements respectueux et tolérants en vue de l'acceptation de la différence et d'une meilleure prise en considération des minorités et des Premières Nations, en luttant contre le racisme.

Plusieurs chercheurs se sont penchés sur cet univers foisonnant des « éducations à », qui relèvent davantage de la mission de socialisation de l'école que de celle de l'instruction. Certains d'entre eux repèrent quatre caractéristiques propres à ces pratiques éducatives : en premier lieu, les « éducations à... » sont thématiques et non disciplinaires, et elles offrent parfois un programme scolaire peu construit ; en deuxième lieu, elles entretiennent des relations étroites avec la controverse : « En effet, depuis les années 1990, elles visent à prendre en charge des enjeux globaux (OGM, inégalités de santé, etc.), et les réponses à donner à ces enjeux peuvent être controversées » (Barthes et Alpe, 2018, p. 25). De plus, elles se donnent généralement comme objectifs de modifier les comportements, en privilégiant une approche par les bonnes pratiques, qui sont d'ailleurs souvent « le seul résultat observable des "éducations à" puisqu'il n'y a pas, la plupart du temps, d'évaluation scolaire » (*Ibid.*, p. 26). Enfin et de façon liée, en distinguant les bonnes pratiques des mauvaises, elles accordent une place importante aux valeurs, vis-à-vis desquelles on se doit de prendre position, et ont donc une fonction axiologique et idéologique, voire normative, certains intervenants défendant des positions militantes et cherchant à conférer à leurs propos une légitimité dite par conviction.

Ayant pour but de répondre à des questions de société et visant la transformation de pratiques sociales, ces « éducations à » représentent un changement majeur de conception de l'institution scolaire, tant en ce qui concerne les contenus enseignés, que par rapport à ce qui fonde la légitimité de l'enseignant. Dans ce modèle, il ne s'agit plus tant de transmettre des savoirs scolaires, issus de champs disciplinaires bien identifiés et nourris par des savoirs savants, que de faire évoluer les jeunes vers des comportements, appuyés sur des valeurs éthiques ou politiques, qui « renvoient davantage à des pratiques de référence (celles du médecin, de l'homme politique, de l'expert, etc.) » (Fabre, 2014, p. 3). De façon liée se pose la question de l'expertise de l'enseignant,

celui-ci étant, en principe, au secondaire, formé dans un champ disciplinaire précis. Or, si certains contenus des « éducations à » empruntent effectivement à certains domaines scientifiques, ils ne s'inscrivent pas, toutefois, dans une discipline scolaire porteuse bien définie. De plus, ces « éducations à » font souvent appel à des formateurs extérieurs à l'école, parfois issus de milieux associatifs, qui ne sont pas, quant à eux, soumis aux mêmes encadrements déontologiques et aux mêmes exigences professionnelles – par exemple celles liées à l'attitude de neutralité, notamment politique – avec lesquels les enseignants doivent pourtant composer. C'est dire que les risques de moralisation et de dérive idéologique sont bien réels. Enfin, traitant de questions socialement vives et controversées, le champ des « éducations à » est nécessairement mouvant, sujet à polémique, et sans fin, puisqu'il s'inscrit dans une perspective où l'école doit remédier à des problèmes de société jugés prioritaires à un moment donné, et qui, non sans concurrence entre eux, ne cessent d'apparaître plus urgents les uns par rapport aux autres.

En conséquence, les attentes de la société civile vis-à-vis de l'école, ainsi que celles des familles, sont très fortes. Elles ne vont pas sans provoquer une surcharge des contenus de formation à offrir, et sans nourrir des déceptions quant à ce que l'école peut vraiment faire. À certains égards, il s'opère parfois un déplacement des responsabilités éducatives des parents vers l'école, certains souhaitant par exemple que les règles de politesse et de civilité y soient désormais transmises. De plus, depuis quelques années, les parents, qui se voient davantage comme des clients, magasinent pour trouver l'établissement scolaire que leur enfant fréquentera, en se basant sur des critères d'efficacité, de choix de programmes ou de bonne fréquentation, à tel point qu'on a pu parler de « consumérisme scolaire » (Ballion, 1982). Comme nous l'avons dit, cela n'est pas sans conséquences sur la concurrence, parfois féroce, entre écoles privées et publiques, ce qui a comme effet, dans le secteur public, la prolifération des programmes spéciaux.

Quelles missions pour l'école ?

Depuis le début des années 2000, le Programme de formation de l'école québécoise assigne trois missions à celle-ci : instruire, par la transmission de connaissances, socialiser pour apprendre à mieux vivre ensemble, et qualifier selon des voies diverses par la maîtrise de compétences

professionnelles¹. Concrètement, la transmission se traduit par la sélection de savoirs jugés essentiels qui permettent d'accéder à la connaissance et qui soutiennent le développement des capacités intellectuelles des élèves. L'école exerce également un rôle d'agent de cohésion en favorisant, chez les jeunes, un sentiment d'appartenance à la collectivité, en promouvant les valeurs à la base de la démocratie et le sens des responsabilités. Enfin, l'école doit permettre à chacun de trouver sa place dans le monde du travail en développant des compétences et des aptitudes pour occuper un emploi ou une profession. Le Programme de formation de l'école québécoise a également pour objectif de permettre aux élèves de construire leur vision du monde, de structurer leur identité personnelle, sociale et culturelle, ainsi que de développer leur pouvoir d'action par l'acquisition de compétences définies comme « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 7).

Cet équilibre entre transmission de connaissances, socialisation dans un monde diversifié et préparation à l'intégration au marché du travail, devient de plus en plus précaire. Le principe même de transmission aux élèves d'un noyau significatif de connaissances est de plus en plus remis en question, au profit du développement des compétences des jeunes, pour qu'ils deviennent des citoyens opérationnels dans leur siècle.

Pour certains, tout le savoir est maintenant disponible sur Internet, et Wikipédia constitue une encyclopédie au savoir infini. À leurs yeux, l'école devrait donc désormais non plus transmettre des contenus scolaires traditionnels, mais plutôt former aux technologies du numérique, en vue de mieux se repérer dans le foisonnement de l'information accessible. Cependant, il me semble que les nombreuses difficultés qu'ont éprouvées les élèves, pendant la pandémie liée au coronavirus, devraient nous inviter à davantage de prudence quant à ce primat accordé aux outils technologiques et à leur vertu éducative.

Pour d'autres, il faut se méfier des raisons qui motivent les choix des contenus d'apprentissage, car ce sont des constructions socioculturelles

1. Voir MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'école tout un programme. Énoncé de politique éducative*, Québec, gouvernement du Québec, 1997. Ce document donne les grandes orientations de la réforme pédagogique mise en place dès 2000, au primaire, et 2005, au secondaire. Rappelons que le programme ECR, comme tous les autres, s'inscrit lui aussi dans cette perspective de développement des compétences.

et historiques qui risquent d'asseoir l'hégémonie de la culture majoritaire, au détriment des cultures minoritaires. Par une grille de lecture fondée, principalement, sur les rapports de pouvoir, il devient pour eux aisé de délégitimer la place des connaissances, rapidement accusées d'être trop occidental-centrées, hégémoniques, voire racistes et oppressives. Dans l'univers des sciences de l'éducation, le discours qui soutient que la principale mission de l'école est celle de la lutte pour la justice sociale est actuellement de plus en plus dominant. Il valorise des valeurs d'équité, de diversité et d'inclusion (termes répétés parfois de façon incantatoire), mais veut aussi lutter contre les rapports sociaux inégaux, les mécanismes d'oppression et de racisme, attribuant à l'école toute une mission idéologique de combat.

Enfin, pour d'autres encore, c'est la pensée critique, considérant les savoirs comme des constructions, qui doit permettre de savoir ce qu'il est raisonnable de croire et de faire, dans une perspective émancipatrice. De ce point de vue, par exemple, les croyances religieuses doivent être examinées en faisant appel au jugement critique pour interroger la valeur de vérité des discours religieux et des textes considérés comme sacrés (Gagnon, 2016). Le risque de porter des jugements de valeur, en faisant l'économie de la complexité des connaissances en cause et de la culture nécessaire à leur compréhension, est ici bien réel.

Par ailleurs, la troisième mission de l'école, qui consiste à préparer au marché du travail, pèse, elle aussi, de plus en plus lourdement dans les choix éducatifs que privilégient certains groupes ces dernières années.

À l'échelle internationale, des réflexions prospectives en éducation soutiennent qu'il faut repenser radicalement la finalité de l'école et changer non seulement les méthodes d'apprentissage, mais aussi les contenus pour faire en sorte que les jeunes soient « performants » au XXI^e siècle, en vue de « faire face à l'évolution future des marchés [de l'emploi] » (UNESCO, 2015a, p.1), et pour « préparer les élèves à la compétition dans une économie mondialisée » (*Ibid.*, p. 10). Dans cette perspective très économiciste de l'éducation et, selon moi, fort préoccupante, le développement des compétences ainsi que la place accordée à l'information et aux technologies de communication triomphent. Outre la maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul, les apprentissages jugés essentiels sont maintenant « l'aptitude à la réflexion critique, la résolution des problèmes et les valeurs civiques » (*Ibid.*). Quatre thèmes sont considérés comme particulièrement pertinents

pour la vie moderne : « possession d'une conscience globale [*sic*] ; culture financière, économique, commerciale et entrepreneuriale ; culture civique ; et culture de la santé, physique et mentale » (UNESCO, 2015b, p. 4). Comme on le constate, nulle trace ici d'une culture humaniste. Enfin, dans ce contexte, l'éducation civique et la culture numérique exercent un rôle de premier plan. Les changements proposés dans la révision du programme ECR s'inscrivent, au demeurant, tout à fait dans cette perspective, par les choix thématiques qui y sont privilégiés.

En conclusion

La révision du programme Éthique et culture religieuse et, en particulier, la suppression de la culture religieuse me semblent le nouveau symptôme d'un profond changement de la conception de l'école, déjà bien engagé, aussi bien au Québec qu'ailleurs dans le monde. Il se traduit par le remplacement d'un modèle éducatif, axé sur la transmission de connaissances et le développement d'une culture humaniste, organisé autour d'un répertoire d'œuvres littéraires canoniques, de la philosophie, et, en particulier, de la métaphysique, d'un solide bagage historique, ainsi que d'un savoir sur les spiritualités et les sagesse du monde, au profit d'un paradigme pédagogique orienté vers le développement de compétences comportementales et sociales, plutôt que cognitives. Cela dit, si le premier modèle ne doit pas être figé dans un passé appréhendé en vase clos (l'a-t-il seulement jamais été ?), mais doit s'enrichir par la mise en relation de savoirs issus du monde entier, il me semble qu'il nous faut cependant assumer la priorité donnée à l'héritage occidental, constitutif de nos sociétés, car son abandon représenterait une grande perte. Ainsi, sur le plan de la culture générale de nature religieuse, si la préséance doit être accordée à la connaissance de la civilisation gréco-romaine et à la culture judéo-chrétienne, cela n'exclut pas la prise en considération des apports de la sagesse indienne et des spiritualités traditionnelles. Mais, en sommes-nous encore là ? N'est-ce pas passéiste de considérer que, par exemple, la culture littéraire et la culture religieuse sont essentielles à une formation humaniste, comme le serait aussi le fait de souligner l'importance des connaissances sur le monde qui nous a précédés et enfantés ? Aux yeux de certains, occupés à faire le procès des religions, ou du passé de l'Occident, remis en question pour toutes sortes de raisons, au risque d'en perdre la mémoire et de s'engouffrer dans un refoulement repentant, la réponse est : assurément.

D'autant plus que l'on peut, dans une perspective purement utilitariste, considérer ces savoirs comme inutiles pour vivre dans nos sociétés contemporaines. En effet, la gratuité de ce type d'enseignement s'oppose à une vision technique et instrumentale de l'éducation, organisée autour des seuls savoirs jugés utiles. Or, c'est cette dernière conception qui prend aujourd'hui de plus en plus d'importance, et cela pour deux raisons : d'une part, la priorité accordée à la mission de socialisation de l'école, avec parfois des finalités de transformation sociale ayant pour but de faire des jeunes des citoyens engagés envers les droits et la justice, et, d'autre part, l'émergence de nouvelles préoccupations éducatives de nature sociale. La prolifération de toutes les « éducations à », soumises parfois aux injonctions et nécessités des modes sociaux, politiques ou économiques du moment, témoigne clairement de ce changement profond de paradigme. Loin de tout idéal encyclopédique, la tendance actuelle consiste souvent à développer des compétences utiles au citoyen et au consommateur de biens et services, transférables dans le monde du travail et dans la société en général, et de faire de l'élève un utilisateur avisé de ressources ainsi que d'outils technologiques. Organisée autour d'attentes utilitaires, cette orientation économiciste de l'enseignement comporte plusieurs risques : réduire l'élève à un consommateur et le préparer, principalement, à exercer ce rôle dans un système économique centré sur la production et la consommation ; faire de l'école un simple rouage d'un système économique et un instrument du marché, comme nous y invitent certaines orientations internationales ; enfin, faire de l'éducation elle-même un marché caractérisé par une concurrence de pédagogies et de projets, comme c'est déjà le cas.

Il existe également un réel danger, croissant dans le monde de l'éducation, y compris à l'université, qui consiste à remplacer l'expertise, appuyée sur un noyau éprouvé de connaissances – relevant d'une approche scientifique –, par la militance qui se présente comme un nouveau savoir tout aussi légitime et remplace le discours savant par des propos engagés reflétant des choix ou des valeurs personnelles. Ainsi, il est frappant d'observer que, pour ce qui est de la révision du programme ECR, tant l'expertise des universitaires que celle des enseignants sur le terrain, tous spécialistes de ce cours, ont été balayées au profit d'analyses idéologiques de personnes extérieures au système scolaire. Une telle attitude serait inimaginable pour n'importe quelle

discipline. Mais, quand il est question d'enseignement sur les religions, toute parole semble avoir la même valeur, au risque d'engendrer une confusion entre opinion subjective et propos experts.

Par ailleurs, s'il est utile de former les jeunes au fonctionnement et au bon usage des réseaux sociaux, il est tout aussi important et pertinent de les amener à se questionner sur ce qu'ils y écrivent, et pourquoi ils le font, bref de revenir à la question du sens, sans oublier la capacité à le transmettre en l'énonçant clairement. Il me paraît tout aussi essentiel de développer une réflexion de fond sur les raisons qui doivent motiver nos gouvernements dans le choix des contenus et objets d'apprentissage, non pas de façon morcelée et en fonction des injonctions du moment, mais en s'assurant de se donner d'abord une vue d'ensemble, et en privilégiant des complémentarités valables à long terme. Or, au Québec, avec la disparition, depuis 2009, du Comité-conseil sur les programmes d'études, « il ne semble plus exister de structure permanente pour effectuer l'évaluation, la révision et le suivi des programmes de l'enseignement obligatoire au Québec. Les programmes semblent plutôt évalués à la pièce, par des comités ad hoc créés pour des besoins ponctuels et conséquemment dissous une fois le programme en place » (CSE, 2021, p. 77).

Enfin, il me semble que s'il y a bien une vertu à cultiver à l'école, ce serait celle de l'humilité, celle des élèves d'abord, qui apprennent à découvrir et à s'approprier des savoirs dont ils ignoraient tout parfois, et qui peuvent s'opposer à leur inclination naturelle, et aussi celle des enseignants qui, conscients que leurs connaissances sont forcément limitées, doivent toujours chercher à les enrichir. Bref, il nous faut reconnaître que, dans l'apprentissage, on se met en quête de plus grand que soi et que, loin de la puissante tyrannie du présentisme, entendue comme « un présent omniprésent, omnipotent, s'imposant comme seul horizon possible » (Hartog, 2012, p. 17), on se hisse sur les épaules de ceux qui nous ont précédés.

En dernier lieu, le projet de supprimer de l'école l'espace dédié à la réflexion, et aux questionnements sur la spiritualité entendue au sens large, ne les fera pas disparaître pour autant de notre société. Par contre, le risque d'un appauvrissement intellectuel et spirituel des jeunes, qui sont aussi des êtres de questions, dotés d'une vie intérieure, s'interrogeant sur le sens de leur propre vie et sur celui de l'humanité, n'est pas, selon moi, une bonne nouvelle.

Conclusion

Comme nous l'avons dit, la disparition de la culture religieuse du champ des enseignements scolaires québécois témoigne de la victoire d'une certaine représentation de la laïcité, qui tend à porter sur les religions un regard critique, si ce n'est soupçonneux, voire à les refouler aux marges de la société civile. À cet égard, le procès intenté contre la Loi sur la laïcité de l'État, adoptée en juin 2019, qui interdit notamment aux enseignants des écoles publiques du primaire et du secondaire de porter des symboles ou des vêtements religieux dans l'exercice de leurs fonctions, tout en étant riche d'enseignements, est symptomatique des divergences qui persistent entre différentes conceptions de la liberté de conscience et de la liberté de religion et, plus largement, révélateur des tensions entre religion et politique.

Quatre recours judiciaires distincts contre la Loi sur la laïcité de l'État (couramment désignée comme Loi 21) ont été rassemblés dans le jugement très étoffé qu'a rendu le juge Marc-André Blanchard pour la Cour supérieure de Montréal, le 20 avril 2021. Le premier recours a été déposé par une jeune femme musulmane voilée désirant enseigner dans le système éducatif public. Celle-ci était soutenue par la *National Council of Canadian Muslims* (organisme dont le but est de protéger les droits des musulmans canadiens) et la *Corporation of the Canadian Civil Liberties Association* (organisation canadienne qui se consacre à la défense des droits et des libertés civiles, et tout particulièrement à la liberté de religion¹). Interviennent également dans ce recours une jeune

1. Notons que cette organisation s'était déjà portée à la défense non seulement des parents catholiques dans le procès que ceux-ci ont intenté à la Commission scolaire qui refusait d'exempter leurs enfants du cours ECR devant la Cour suprême en 2012, mais aussi à celle du Collège Loyola qui demandait d'enseigner le programme ECR dans une perspective catholique, toujours devant la Cour suprême, en 2015.

femme de confession sikhe, de même que la *World Sikh Organization of Canada* (qui défend les intérêts de la communauté sikhe), la section Canada francophone de l'organisme Amnistie internationale, défendant les droits de la personne, la Commission canadienne des droits de la personne, et le *Quebec Community Groups Network*, regroupant des organismes communautaires anglophones. La défense de la loi incriminée est assurée par le Procureur général du Québec, soutenu par le Mouvement laïque québécois, le groupe féministe Pour les droits des femmes du Québec, et l'association Libres penseurs athées, fondée en 2010 pour défendre les droits des personnes athées. Un deuxième recours judiciaire a été déposé par une enseignante catholique et deux enseignantes musulmanes, ainsi que par le Comité juridique de la Coalition inclusion Québec (fondée en 2019, elle rassemble des personnes qui s'opposent à la Loi sur la laïcité de l'État). Représentant la voix collective des juristes juifs du Québec, l'Association de Droit Lord Reading a été partie intervenante dans cette demande. Le troisième recours a été celui d'une commission scolaire anglophone, *English Montreal School Board*, et de deux parents élus à cette même commission scolaire, dont l'une est de confession musulmane. Enfin, le quatrième recours a été déposé par le syndicat de la Fédération autonome de l'enseignement contre les ministres Jean-François Roberge et Simon Jolin-Barrette et contre le Procureur général du Québec. Intervient également dans ce recours l'Alliance de la Fonction publique du Canada. Les quatre recours demandent l'invalidation par le Tribunal soit de certaines dispositions, soit de la totalité de la Loi sur la laïcité de l'État.

Dans un souci de simplification, mais sans évidemment pouvoir détailler ici l'ensemble des motifs présentés pour soutenir les différents arguments qu'ont exposés toutes les parties, je pourrai à tout le moins tenter de les résumer au regard des questions qui nous préoccupent : d'un côté, les défenseurs de la liberté de conscience et de religion ainsi que de la liberté d'expression, qui s'estiment injustement et profondément lésés par les effets de la Loi (parties demanderesse et organismes qui les soutiennent), et, de l'autre, ceux qui veulent défendre la liberté de conscience et de religion des élèves et de leurs parents en leur évitant de se voir imposer une pratique religieuse manifestée par le port d'un vêtement religieux (Mouvement laïque québécois), ainsi que ceux qui veulent protéger les droits des athées de ne pas se voir imposer des

signes religieux lorsqu'ils sont en relation avec des personnes représentant l'État (Libres penseurs athées).

Les opposants à la loi et ses défenseurs ont également des visions divergentes relativement au principe de l'égalité. Pour les parties demanderesse, la Loi sur la laïcité de l'État porte atteinte au droit à l'égalité et, plus spécifiquement, à l'égalité des sexes. En effet, les femmes étant très majoritaires dans l'enseignement public, celles qui portent des signes religieux, comme c'est par exemple le cas de femmes musulmanes portant un hidjab, sont victimes de discrimination au moment de l'embauche. Au contraire, pour le groupe féministe Pour les droits des femmes du Québec, le principe de l'égalité des femmes doit être protégé au moyen de l'interdiction d'un symbole qui, selon ce regroupement, promeut la soumission de la femme. On voit donc ici que c'est clairement le port du foulard musulman qui est visé. Enfin, s'oppose également une position qui valorise la promotion du respect de la neutralité religieuse de l'État qui, dans une visée homogénéisante, s'incarne dans la tenue vestimentaire des agents qui le représentent dans le cadre de leur travail, à une autre position qui, au contraire, fait valoir la défense de la diversité et la protection des droits des minorités, principalement religieuses, que doit garantir l'État.

En fin de compte, deux visions des rapports entre religion et État s'affrontent. D'un côté, une vision très extensive de la liberté de conscience et de la liberté de religion, qui va jusqu'à défendre la possibilité pour des personnes qui fournissent des services publics d'avoir le visage couvert (ce qui pourrait correspondre à un voile intégral ou niqab), sans tenir compte des règles de civilité existantes dans la société québécoise. De l'autre côté, une conception de la liberté de conscience des usagers de ces services, que doit protéger la suppression de la visibilité des appartenances religieuses dans l'espace institutionnel public. Ainsi, selon les défenseurs de cette position, les jeunes ne doivent pas être exposés, à l'école, aux signes religieux que portent les membres du personnel enseignant.

On pourrait également observer qu'à la défense d'une liberté individuelle, celle de la liberté de religion des enseignants, s'oppose la protection d'une liberté collective, celle de la liberté de conscience des jeunes et de leurs parents.

Le jugement très étoffé qu'a rendu le juge Marc-André Blanchard en avril 2021 explique que, si l'utilisation par le législateur du principe des

clauses dérogatoires aux Chartes québécoise (articles 1 à 38) et canadienne (articles 2 et 7 à 15) des droits et libertés de la personne est excessive dans la Loi sur la laïcité de l'État, elle est cependant inattaquable sur un plan juridique. Pour autant, le jugement demeure critique à propos des effets de la Loi sur la laïcité de l'État, dont il constate les conséquences négatives pour nombre de personnes. Ainsi: « toutes ces personnes qui aspirent à occuper l'un de ces emplois se trouvent placées devant le dilemme suivant: ou bien elles agissent en fonction de leur âme et conscience, en l'occurrence leurs croyances, ou bien elles travaillent dans le métier de leur choix. On peut aisément comprendre qu'il s'agit là d'une conséquence cruelle qui déshumanise les personnes visées². » Le jugement constate aussi l'atteinte à certaines libertés fondamentales, comme la liberté de conscience et de religion qui, dans le droit fil de la jurisprudence canadienne, est considérée comme faisant fondamentalement partie de l'individualité d'une personne.

Enfin, dans la décision du Tribunal, la laïcité se voit opposée à la religion, et la Loi sur la laïcité de l'État est vue comme un jugement de valeur morale quant à la pratique ou non d'une religion. Il est ainsi question du « caractère purement moral de l'interdiction de porter des signes religieux³ ». De plus, la visée de la loi est décrite comme ayant pour objectif le maintien de l'ordre et de la paix sociale.

Si le jugement n'invalide pas la Loi sur la laïcité de l'État, les dispositions concernant les membres de l'Assemblée nationale du Québec et les commissions scolaires anglophones sont rejetées. En d'autres termes, les élus conservent le droit de porter des signes religieux à l'Assemblée nationale et les commissions scolaires anglophones peuvent déroger à la Loi sur la laïcité de l'État.

Fait intéressant, ce jugement a suscité des déceptions tant du côté des parties demandresses que de celui des défenseurs de la Loi. Les différentes parties au procès ont donc décidé de porter la cause en appel. Du côté du gouvernement, si celui-ci s'est montré satisfait du maintien de la Loi sur la laïcité de l'État, il a cependant regretté la décision qui invalide les dispositions relatives aux commissions scolaires anglophones; par conséquent, il a décidé de faire appel. Il en est de

2. *Hak c. Procureur général du Québec* 2021 QCCS 1466 (CanLII) §69.

3. *Ibid.*, § 393.

même pour les membres du Mouvement laïque québécois. De leur côté, comme le Conseil national des musulmans canadiens et l'Association canadienne des libertés civiles considèrent que la Loi sur la laïcité de l'État fait des personnes affichant des signes religieux des « citoyens de seconde zone », ils ont décidé, eux aussi, de porter en appel la décision de la Cour supérieure du Québec sur la validité de ladite loi. Enfin la Fédération autonome de l'enseignement a, elle aussi, déclaré vouloir faire appel, parce qu'elle estime que la loi brime le droit au travail de ses membres. Or, quelle que soit la décision éventuelle de la Cour d'appel sur ces questions, il est fort probable qu'au cours des prochaines années, les étapes judiciaires subséquentes mèneront, jusqu'en Cour suprême, les décisions juridiques relatives à la Loi sur la laïcité de l'État.

Ce qui est également intéressant dans ces débats juridiques, c'est de constater combien le gouvernement de François Legault s'est appuyé sur le Mouvement laïque québécois et le groupe Pour les droits des femmes du Québec, pour assurer la défense de la Loi sur la laïcité de l'État. Or, le juge Blanchard a considéré cette absence d'une preuve solide présentée par le gouvernement lui-même à la fois comme incongrue et inédite. Outre cette délégation de la preuve, le juge observe également combien les argumentaires développés par ces deux groupes se sont avérés peu étayés. Ainsi : « Quant à la preuve de PDF, elle focalise sa preuve et ses représentations sous deux seuls thèmes : 1) toutes les religions entraînent un asservissement des femmes à un régime patriarcal puisqu'il s'agit là d'une composante fondamentale des religions ; 2) le port du voile constitue un exemple clair de cette situation⁴. » De plus, le Tribunal n'endosse pas non plus l'affirmation du MLQ selon laquelle le port d'un signe religieux doit être considéré comme une manifestation de prosélytisme et juge que le MLQ n'arrive pas à démontrer que l'interdiction du port des signes religieux participe à la neutralité de l'État.

Par ailleurs, j'ai moi-même constaté la pauvreté intellectuelle des arguments qu'ont parfois avancés des mouvements se réclamant de la défense de la laïcité, comme le Mouvement laïque québécois, ou du féminisme, comme le groupe Pour les droits des femmes du Québec, pour dénoncer la culture religieuse et, plus largement, pour fustiger les religions, accusées de nombreux maux. Il faut faire preuve de beaucoup

4. *Ibid.*, § 1040.

d'opportunisme, si ce n'est de malhonnêteté sur le plan intellectuel, pour en venir à instrumentaliser la posture que doivent adopter, sur le plan professionnel, les enseignants du programme ECR, laquelle attitude leur demande de faire preuve de réserve quant à leurs convictions, et pour légitimer l'interdiction du port de signes religieux, alors que le MLQ a tant fait pour délégitimer ce cours, en demander et puis en obtenir la suppression.

Dans le choix de s'appuyer sur des groupes militants – qui confondent aisément, comme nous l'avons vu, laïcité et athéisme – pour défendre son projet de loi, voire les encourager à se substituer à lui, nous voyons les marques évidentes d'un manque de ressources intellectuelles et surtout d'une proximité idéologique profonde entre le gouvernement de François Legault et ces mouvements somme toute très hostiles aux religions. Ainsi, en juin 2021, Simon Jolin-Barrette, qui cumulait rien de moins que les fonctions de ministre responsable de la Laïcité et de la Réforme parlementaire, de ministre responsable de la Langue française, de ministre responsable de la Montérégie, de ministre responsable de l'Accès à l'information et de la Protection des renseignements personnels, sans oublier son rôle de leader parlementaire du gouvernement, a remis le Prix de la laïcité Guy-Rocher au Mouvement laïque québécois dans le but de saluer son engagement dans la défense et la promotion de la liberté de conscience et de la laïcité⁵. Comme je l'ai montré, la révision du programme ECR et, plus particulièrement, la suppression de la culture religieuse sont la victime collatérale d'une certaine conception de la laïcité de type républicain, privilégiant la liberté de conscience et se montrant parfois hostile aux religions. Le ministre de l'Éducation, Jean-François Roberge, était, lui aussi, très

5. L'une des quatre membres du jury ayant attribué ce prix est Ferroudja Si Hadj Mohand, éducatrice dont le témoignage a été entendu, à la demande du groupe féministe Pour le droit des femmes du Québec, dans le cadre de la contestation judiciaire de la Loi sur la laïcité de l'État. Ferroudja Si Hadj Mohand a elle-même été lauréate, en 2020, du prix Condorcet-Desaulles décerné par le Mouvement laïque québécois pour saluer les personnes qui ont soutenu la position du MLQ dans la cause judiciaire sur la Loi sur la laïcité de l'État. Comme nous l'avons déjà observé, ce petit monde laïque a tendance à fonctionner en vase clos et à s'autocongratuler, ici par la remise de prix, pour se conforter dans ses positions idéologiques. Notons que le penseur nationaliste Jacques Beauchemin, expert qu'a cité le MLQ dans la contestation judiciaire de la Loi sur la laïcité de l'État, a, lui aussi, été récompensé pour ses services par le même prix Condorcet-Desaulles, illustrant bien, encore là, la proximité entre certains courants nationalistes et laïques, voire antireligieux.

influencé par les discours critiques de la culture religieuse que véhiculaient le Mouvement laïque québécois et le groupe Pour les droits des femmes du Québec⁶. Ainsi, lors de sa conférence de presse d'octobre 2021, en annonçant le nouveau cours Culture et citoyenneté québécoise, il reprenait littéralement à son compte les accusations formulées contre le programme ECR d'être un cours trop dogmatique et favorable aux religions, alors qu'il n'est nulle part question de dogme dans le programme, ce que certains théologiens, d'ailleurs, lui ont reproché. De la même façon, le reproche qu'a relayé le ministre et qui consiste à dire que le programme ECR oblige les élèves à témoigner de leur identité religieuse est dénué de fondements.

Du point de vue politique, cet effacement de la culture religieuse est conforme à l'orientation idéologique de la Loi sur la laïcité de l'État. Il témoigne d'une vision, que porte le Mouvement laïque québécois, qui confond le registre des connaissances scientifiques sur les religions avec celui de l'adhésion confessionnelle, et témoigne d'une logique du soupçon qui touche aussi bien l'objet religieux étudié que les spécialistes du religieux, suspectés de se faire les promoteurs de la religion.

Pourtant, s'il existe bien une confusion ici, c'est celle, me semble-t-il, qui mène à amalgamer ses sentiments personnels, notamment l'hostilité ressentie à l'égard des religions, et une détestation plus générale justifiant un prosélytisme antireligieux. Or, l'athéisme est, en lui-même, une conviction comme une autre. Il ne constitue pas une réalité pouvant se targuer de posséder des bases davantage scientifiques que les religions. Qui plus est, la laïcité ne saurait se confondre substantiellement avec l'athéisme. De fait, je constate au Québec l'existence d'un rapport de plus en plus crispé avec le religieux. Il a pour effet de placer face à face des croyants très attachés à la manifestation de leurs convictions, et des non-croyants, parfois très hargneux à l'égard des religions, en particulier de l'Église catholique, pour des raisons historiques et

6. On notera avec intérêt que dans le second mandat du gouvernement Legault, Jean-François Roberge est devenu ministre responsable de la Laïcité, outre ses fonctions de ministre de la Langue française, et de ministre responsable des Relations canadiennes et de la Francophonie canadienne. Quant au nouveau ministre de l'Éducation, il s'agit de Bernard Drainville, qui a défendu le projet de loi sur la laïcité de l'État du gouvernement de Pauline Marois en présentant en 2013 la « Charte affirmant les valeurs de laïcité et de neutralité religieuse de l'État ainsi que d'égalité entre les femmes et les hommes et encadrant les demandes d'accommodement ».

culturelles, mais aussi de l'islam, vu comme une source d'intolérance et de violence.

Dans cette perspective, on a l'impression qu'il faudrait faire table rase du passé, et oublier par exemple ce que la Révolution tranquille doit à l'engagement profond et actif de nombre de Québécois chrétiens, comme nous l'avons vu plus haut. Plus largement, il faudrait, pour certains, rejeter les sources religieuses de la culture, par exemple ce que la laïcité doit au christianisme lui-même, ce qui aurait pour effet de légitimer une ignorance certaine. Par ailleurs, les religions doivent maintenant avoir honte de leurs turpitudes et être réduites au silence dans la sphère publique, comme si, en elles-mêmes, elles ne représentaient pas une dimension essentielle de l'humanité, de même qu'une réserve de sagesse spirituelle pour notre temps, qui permet d'accéder à l'univers symbolique de la culture universelle.

Le gouvernement Legault semble vouloir exploiter cette vive hostilité à l'égard des religions dans une partie de l'opinion publique, dans laquelle la religion est parfois considérée, non sans mépris, comme un élément arriéré et dépassé sur bon nombre de sujets de société (pensons aux questions de bioéthique, par exemple), et devant être repoussé au domaine de la sphère privée. Les sondages d'opinion et la popularité de ses propositions sur le plan social semblent guider les choix politiques de ce gouvernement. Une telle démarche s'apparente parfois à la démagogie. Ainsi, les nouveaux thèmes proposés pour remplacer le programme ECR semblent relever davantage de l'air du temps et de la volonté gouvernementale de justifier le retrait de la culture religieuse à l'école. De telles tendances laissent penser que la manœuvre est avant tout politique, voire électoraliste, et montrent que la suppression de la culture religieuse est une affirmation de la victoire d'une certaine conception de la laïcité. Pourtant, la laïcité n'est nullement incompatible avec des connaissances sur les religions, bien au contraire : l'inculture religieuse et l'inculture laïque vont en fait souvent de pair. Toutefois, cette crispation des relations entre religions, toutes considérées d'ailleurs de la même façon, et une laïcité appréhendée comme une mise à distance, voire une volonté d'invisibilisation du religieux, y compris dans la société civile, constitue certainement un défi important pour nos sociétés occidentales. On pourrait résumer cette crispation sous la forme d'une opposition entre revendication de l'orthopraxie, d'un côté, et lutte antireligieuse, de l'autre.

Certes, il pourrait très bien exister des espaces de négociation – modération de l'expression identitaire d'un côté, reconnaissance des apports des religions à la société commune de l'autre – y compris lors des débats de société, avec des acteurs sociaux disposés à s'engager dans ces discussions. Toutefois, il semble maintenant plus facile de prendre appui sur ses positions et de chercher à délégitimer celles des autres, au risque de les caricaturer. Je doute fort qu'à l'heure de la fragmentation actuelle de la société en de multiples communautés, et à celle du développement du ressentiment entre celles-ci, ce soit la bonne voie à suivre. Au contraire, la recherche du bien commun demande à tous de se donner de la peine pour se décentrer un moment de ses propres convictions, dans le but de les mettre en perspective, puis d'ouvrir des espaces de questionnements réciproques, aussi bien chez les croyants que chez les non-croyants. Il n'en demeure pas moins que ce chemin est certainement le plus étroit et le plus exigeant, et que, de ce fait, il demeure le moins fréquenté.

Bibliographie

AGENCE QMI, « Les Premières Nations veulent participer à la refonte du cours Éthique et culture religieuse », *Le Journal de Québec*, 14 janvier 2020.

AQECR, « Culture et citoyenneté québécoise: un spectacle à saveur électoraliste » – Réaction de l'AQECR – *Journal de Montréal*, 26 octobre 2021.

AVERROÈS, *Discours décisif*. Traduction inédite, notes et dossier par Marc Geoffroy, Paris, Éditions GF-Flammarion, 1996 [1179].

AVON, Dominique, *La liberté de conscience. Histoire d'une notion et d'un droit*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2020.

BALLION, Robert, *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock, 1982.

BARBIER, Maurice, *La laïcité*, Paris, L'Harmattan, 1995.

BARIL, Daniel, « La laïcité sera laïque ou ne sera pas », dans Normand Baillargeon et Jean-Marc Piotte (dir.), *Le Québec en quête de laïcité*, Montréal, Les éditions Écosociété, 2011, p. 43- 54.

BARIL, Daniel, « Vous avez dit « approche culturelle » ? » Dans Daniel Baril et Normand Baillargeon (dir.), *La face cachée du cours Éthique et culture religieuse*, Montréal, Leméac, 2016, p. 89-119.

BARIL, Daniel et Normand Baillargeon (dir.), *La face cachée du cours Éthique et culture religieuse*, Montréal, Leméac, 2016.

BARIL, Daniel et Yvan Lamonde, « Avant-propos. L'attentisme a assez duré », dans Daniel Baril et Yvan Lamonde (dir.), *Pour une reconnaissance de la laïcité au Québec. Enjeux philosophiques, politiques et juridiques*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2013, p. 1-5.

BARIL, Daniel et Yvan Lamonde (dir.), *Pour une reconnaissance de la laïcité au Québec. Enjeux philosophiques, politiques et juridiques*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2013.

BARTHES, Angela et Yves Alpe, « Les “éducatrices à” une remise en cause de la forme scolaire ? » *Carrefours de l'éducation*, 2018, vol. 45, n° 1, p. 23-37.

BAUBÉROT, Jean, *Vers un nouveau pacte laïque ?* Paris, Éditions du Seuil, 1990.

BAUBÉROT, Jean, *La morale laïque contre l'ordre moral*, Paris, Éditions du Seuil, 1997.

BAUBÉROT, Jean, *Histoire de la laïcité française*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je? », 2000.

BAUBÉROT, Jean, *L'intégrisme républicain contre la laïcité*, La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube, 2006.

BAUBÉROT, Jean, *La laïcité expliquée à Nicolas Sarkozy et à ceux qui écrivent ses discours*, Paris, Albin Michel, 2008.

BAUBÉROT, Jean, *La laïcité falsifiée*, Paris, La Découverte, 2012.

BAUBÉROT, Jean et Micheline Milot, *Laïcités sans frontières*, Paris, Éditions du Seuil, 2011.

BAZZO, Marie-France, *Nous méritons mieux. Repenser les médias au Québec*, Montréal, Boréal, 2020.

BEAUCHEMIN, Jacques, *La société des identités. Éthique et politique dans le monde contemporain*, Outremont, Athéna, 2007.

BEAUCHEMIN, Jacques, « Au sujet de l'interculturalisme. Accueillir sans renoncer à soi-même », *Le Devoir*, 22 janvier 2010.

BEAUCHEMIN, Jacques, « Pourquoi j'appuie Jean-François Lisée », *Le Devoir*, 12 septembre 2016.

BÉLAIR-CIRINO, Marco, « Jean-François Roberge veut remanier le cours d'ECR », *Le Devoir*, 27 février 2019.

BÉLAND JEAN-PIERRE ET PIERRE LEBUIS (dir.), *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2008.

BERLIN, Isaiah, *Éloge de la liberté*, Paris, Calmann-Lévy, 1994.

BERNADET, Arnaud et François Charbonneau, « Deux poids deux mesures », *Le Devoir*, 26 janvier 2022.

BLANQUER, Jean-Michel et Jean-François Roberge, « L'école pour la liberté, contre l'obscurantisme », *Le Devoir*, 22 octobre 2021.

BLOOM, Allan, *L'Âme désarmée. Essai sur le déclin de la culture générale*, Paris, Julliard, 1987 (traduit de l'anglais).

BLOOM, Harold, *The Western Canon: The Books and Schools of the Ages*, New York, Harcourt Brace, 1994.

BOCK-CÔTÉ, Mathieu, « Éthique et culture religieuse – Un utopisme malfaisant », *Le Devoir*, 24 avril 2008.

BOCK-CÔTÉ, Mathieu, « ECR: femme en niqab, citations et étude à consulter », *Journal de Montréal*, 19 février 2012.

BOCK-CÔTÉ, Mathieu, « ECR: Il faut l'abolir », *Journal de Montréal*, 14 septembre 2016.

BOCK-CÔTÉ, Mathieu, « Éléments pour un programme nationaliste décomplexé », *Journal de Montréal*, 19 juin 2018 (2018a).

BOCK-CÔTÉ, Mathieu, « ECR: le temps de l'abolition est venu », *Journal de Montréal*, 09 septembre 2018 (2018b).

BOCK-CÔTÉ, Mathieu, « Abolir ECR : c'est votre responsabilité, M. Roberge », *Journal de Montréal*, 24 juillet 2019.

[RAPPORT BOUCHARD-TAYLOR] BOUCHARD, Gérard et Charles Taylor, *Fonder l'avenir. Le temps de la conciliation*, Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles, Québec, Gouvernement du Québec, 2008.

BOSSET, Pierre, « Les droits des parents en matière d'enseignement religieux », dans Mireille Estivalèzes et Solange Lefebvre (dir.), *Le programme d'éthique et culture religieuse. De l'exigeante conciliation entre le soi, l'autre et le nous*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2012, p. 157-174.

BOSSET, Pierre, « Le Québec a-t-il besoin d'une loi sur la laïcité ? Les fondements juridiques de la laïcité québécoise », dans Sébastien Lévesque (dir.), *Penser la laïcité québécoise. Fondements et défense d'une laïcité ouverte au Québec*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2014, p. 155-166.

BOTTÉRO, Jean, *L'Épopée de Gilgamesh : le grand homme qui ne voulait pas mourir*, Paris, Gallimard, 1992.

BOUCHARD, Nancy et Marie-France Daniel (dir.), *Penser le dialogue en éducation éthique*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2010.

BOUCHARD, Nancy et Mathieu Gagnon (dir.), *L'Éthique et culture religieuse en question. Réflexions critiques et prospectives*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2012.

BOUTONNET, Vincent, *Les ressources didactiques : typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, département de didactique, 2013.

BOUVET, Laurent, *La Nouvelle question laïque – Choisir la République*, Paris, Flammarion Éditeur, 2019.

BRONNER, Gérald, *L'empire des croyances*, Paris, Presses Universitaires de France, 2003.

BRONNER, Gérald, *La démocratie des crédules*, Paris, Presses universitaires de France, 2013.

BUISSON, Ferdinand, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (extraits), Établissement du texte, présentation et notes par Pierre Hayat, Paris, Édition Kimé, 2000 (1^{re} éd. Hachette, 1878-1887).

CARON, Anita (dir.), *Philosophie et pensée chez l'enfant*, Montréal, Éditions Agence d'Arc, 1990.

CAUCHY, Clairandrée, « Dumont s'attaque au programme d'éthique et culture religieuse », *Le Devoir*, 13 décembre 2007.

CHARRON, Hélène et Joëlle Steben-Chabot, « Le traitement des inégalités entre les sexes dans le programme et les manuels en Éthique et culture religieuse »

dans Sivane Hirsch et Denis Jeffrey (dir.), *Le programme Éthique et culture religieuse, Impasses et avenir*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2020, p. 105-121.

CHARTRAND, Suzanne G. et Guy Bourgeault, « Dynamitage du cours ECR: et après? », *Le Soleil numérique*, 20 janvier 2020.

CHERBLANC, Jacques, « The Ethics and Religious Culture Program in Quebec, Canada: The Limits of a Cultural and Transversal Approach to Religions », *Religious Education*, vol. 113, n° 5, 2018, p. 450-463.

CHERBLANC, Jacques et Pierre Lebuis, « La formation du personnel éducatif aux nouveaux savoirs du programme Éthique et culture religieuse: mission impossible », *Télescope*, vol.17 n° 3, 2011, p. 79-99.

CHERBLANC, Jacques et Dany Rondeau (dir.), *La formation à l'éthique et à la culture religieuse. Un modèle d'implantation du programme*, Québec, Presses de l'Université Laval 2010.

CHOPPIN, Alain, *Les manuels scolaires: histoire et actualité*, Paris, Hachette, 1992.

CHOUINARD, Tommy, « Les jeunes caquistes veulent un cours sur les "valeurs québécoises" », *La Presse*, 27 février 2020.

CHOUINARD, Tommy et Charles Lecavalier, « C'est le temps de se projeter dans l'avenir », *La Presse*, 19 octobre 2021.

COLLINS, Francis S., *De la génétique à Dieu*, Paris, Presses de la Renaissance, 2010 (traduit de l'anglais).

COMITÉ CONSULTATIF SUR L'INTÉGRATION ET L'ACCOMMODEMENT RAISONNABLE EN MILIEU SCOLAIRE, *Une école québécoise inclusive: dialogue, valeurs et repères communs*. Rapport présenté à Michelle Courchesne, ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec, Gouvernement du Québec, 15 novembre 2007.

[CAR] COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES, *Rites et symboles religieux à l'école. Défis éducatifs de la diversité. Avis au ministre de l'Éducation*, Québec, Gouvernement du Québec, mars 2003.

[CAR] COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES, *La laïcité scolaire au Québec. Un nécessaire changement de culture institutionnelle*. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec, Gouvernement du Québec, octobre 2006.

[CAR] COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES, *Le cheminement spirituel des élèves. Un défi pour l'école laïque*. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec, Gouvernement du Québec, février 2007.

[CAR] COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES, *Consultation sur le projet de programme Éthique et culture religieuse. Rapport à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*, Québec, Gouvernement du Québec, mai 2007.

COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION, *Rénover notre système d'éducation. 10 chantiers prioritaires. Rapport final*, Québec, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1996.

[Rapport Parent] COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE SUR L'ENSEIGNEMENT DANS LA PROVINCE DE QUÉBEC. Troisième partie ou tome IV: L'administration de l'enseignement, « Conclusion et recommandations », Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 1966.

COMTE-SPONVILLE, André, *L'esprit de l'athéisme. Introduction à une spiritualité sans Dieu*, Paris, Albin Michel, 2006.

CONDORCET, Nicolas de, *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Présentation, notes, bibliographie et chronologie établies par Charles Coutel et Catherine Kintzler, Paris, Flammarion, 1994 (1re édition en 1791).

[CSF] CONSEIL DU STATUT DE LA FEMME, *Affirmer la laïcité, un pas de plus vers l'égalité réelle entre les femmes et les hommes*, Québec, Conseil du statut de la femme, 2011.

[CSF] CONSEIL DU STATUT DE LA FEMME, *L'égalité entre les sexes en milieu scolaire*, Québec, Conseil du statut de la femme, 2016.

[CSF] CONSEIL DU STATUT DE LA FEMME, *L'égalité entre les sexes: un incontournable du programme Éthique et culture religieuse*, Québec, Conseil du statut de la femme, 2020.

[CSE] CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *La révision du programme Éthique et culture religieuse: vers une transition réussie. Avis au ministre de l'Éducation*, janvier 2021.

COSTA-LASCOUX, Jacqueline, *Les trois âges de la laïcité*, Paris, Hachette, 1996.

COUNCIL OF EUROPE, *The Religious Dimension of Intercultural Education*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2004.

COURTOIS, Charles-Philippe, « Éthique et culture religieuse: analyse d'un programme et d'un argumentaire multiculturalistes », dans Robert Comeau et Josiane Lavallée (dir.), *Contre la réforme pédagogique*, Montréal, VLB éditeur, 2008.

DEBRAY, Régis, *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque. Rapport au ministre de l'Éducation nationale*, Paris, Odile Jacob / SCEREN, 2002.

DEBRÉ, Jean-Louis (dir.), *La laïcité à l'école. Un principe républicain à réaffirmer*. Rapport de la mission d'information sur la question du port des signes religieux à l'école de l'Assemblée nationale, Paris, Odile Jacob, 2004.

DESCARRIES, Francine, « Pourquoi les femmes québécoises ont-elles besoin d'un État laïque dans leur lutte à l'égalité? », dans Daniel Baril et Yvan Lamonde (dir.), *Pour une reconnaissance de la laïcité au Québec. Enjeux philosophiques, politiques et juridiques*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2013, p. 97-108.

DESPRÉS, Pierre, Georges Leroux et Benoît Mercier, « À quoi sert le Régime pédagogique? », *Le Devoir*, 3 avril 2017.

DHALI HELAL HOSSAIN, Dilmurat Mahmut, Ratna Ghosh et Afrouz Tavakoli-Khou, « Preventing Violent Extremism: Perceptions of Students and Teachers at McGill University and University of Quebec in Montreal », *Religion & Education*, vol. 49, n° 2, 2022, p. 192-211.

DION, Mathieu, « Coup d'œil sur la consultation pour changer le cours d'éthique et culture religieuse », *Radio-Canada*, 06 février 2020.

DION-VIENS, Daphnée, « Voici le cours de citoyenneté qui remplacera le cours d'Éthique et culture religieuse », *Journal de Québec*, 29 juin 2022 (2022a).

DION-VIENS, Daphnée, « Culture et citoyenneté québécoise : l'éducation numérique dès la 3e année du primaire », *Journal de Québec*, 10 août 2022 (2022b).

DION-VIENS, Daphnée, « Programme incomplet, profs mal formés : déjà un coup de frein réclamé pour le cours Culture et citoyenneté québécoise », *Journal de Québec*, 20 octobre 2022 (2022c).

DONOVAN, Paul, « L'École Loyola : pourquoi pas une approche catholique? », Collectif, *La religion sans confession. Regards sur le cours d'éthique et culture religieuse*, Montréal, Mediaspaul, 2011, p. 51-72.

DONOVAN, Paul, « Le cours d'éthique et de culture religieuse peut être catholique », *Le Devoir*, 20 mars 2015.

DOYON, François, « Les vertus antiphilosophiques du cours ECR », dans Daniel Baril et Normand Baillargeon (dir.), *La face cachée du cours Éthique et culture religieuse*, Montréal, Leméac, 2016, p. 67-87.

DUCLOS, Anne-Marie, *La réception affective et comportementale du programme d'ÉCR chez les enseignants du primaire : analyse de l'implantation et de la mise en œuvre d'une innovation éducative*. Thèse de doctorat inédite Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Département d'andragogie et de psychopédagogie, août 2017.

DUBREUIL, Martin et Sylvie Beaudoin, « Plaidoyer pour un cours d'ECR 2.0 », *Le Devoir*, 28 décembre 2016.

DULUDE, Daniel, « L'esprit déductif des enfants entravé par le cours ECR », dans Daniel Baril et Normand Baillargeon (dir.), *La face cachée du cours Éthique et culture religieuse*, Montréal, Leméac, 2016, p. 171-182.

DUMONT, Fernand, *Le lieu de l'homme. La culture comme distance et mémoire*, Montréal, Bibliothèque québécoise, 1968.

DUMONT, Fernand, « La culture savante : reconnaissance du terrain », *Questions de culture*, Institut québécois de recherche sur la culture et Éditions Leméac, 1981, p. 17-34.

DURAND, Guy, *Le cours d'ECR. Au-delà des apparences*, Montréal, Guérin, 2009.

DURAND, Guy, *La culture religieuse n'est pas la foi. Identité du Québec et laïcité*, Montréal, Éditions des Oliviers, 2011.

DURAND, Guy, *Brouillon de culture québécoise. Pour une démocratie authentique*, Montréal, Fides, 2014.

DUROCHER, Sophie, « Sacrez la religion en dehors de nos écoles! », *Journal de Montréal*, 24 octobre 2016.

EL-MABROUK, Nadia et Michèle Sirois, « Stéréotypes sexistes et stéréotypes culturels dans les manuels d'ECR », dans Daniel Baril et Normand Baillargeon (dir.), *La face cachée du cours Éthique et culture religieuse*, Montréal, Leméac, 2016, p. 121-148.

ESTIVALÈZES, Mireille, *Les religions dans l'enseignement laïque*, Paris, Presses universitaires de France, 2005.

ESTIVALÈZES, Mireille, « Enseigner les religions à l'école : de la croyance au savoir, un passage à comprendre », dans Mireille Estivalèzes et Solange Lefebvre (dir.), *Le programme d'éthique et culture religieuse. De l'exigeante conciliation entre le soi, l'autre et le nous*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 1-33 (2012a).

ESTIVALÈZES, Mireille, « Les programmes de culture religieuse à l'école au Québec, des années 1970 à aujourd'hui. Mise en perspective historique et culturelle », dans Mireille Estivalèzes et Solange Lefebvre (dir.), *Le programme d'éthique et culture religieuse. De l'exigeante conciliation entre le soi, l'autre et le nous*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 59-84 (2012b).

ESTIVALÈZES, Mireille, « Pour la neutralité religieuse des enseignants », dans Denis Jeffrey (dir.), *Laïcité et signes religieux à l'école*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2015, p. 155-161.

ESTIVALÈZES, Mireille et Solange Lefebvre (dir.), *Le programme d'éthique et culture religieuse. De l'exigeante conciliation entre le soi, l'autre et le nous*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2012.

FABRE, Michel, « Les "Éducatifs" : problématisation et prudence », *Les Cahiers du CERFEE*, vol. 36, 2014, p. 1-12.

FACAL, Joseph, « Dieu est partout (encore) », *Journal de Montréal*, 21 mai 2009.

FACAL, Joseph, « Éducation ou lavage de cerveau ? », *Journal de Montréal*, 28 avril 2016.

FACAL, Joseph, « Éthique et culture religieuse : éduquer ou endoctriner ? », *Journal de Montréal*, 6 avril 2017.

FOCANT, Camille et Daniel Marguerat (dir.), *Le Nouveau Testament commenté*, Paris et Genève, Bayard et Labor et Fides, 2012.

FOISY, Catherine, « Représentations du catholicisme et mémoire de la Révolution tranquille : le projet de loi 60 entre spectre et dialogue », dans David Koussens et Catherine Foisy (dir.), *Les catholiques québécois et la laïcité*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2018, p. 293-310.

FORTIER, Marco, « La sexualité, une « vraie » matière », *Le Devoir*, 01 septembre 2019.

FORTIER, Marco, « "Malaise" autour du nouveau cours de citoyenneté », *Le Devoir*, 26 octobre 2021 (2021a).

FORTIER, Marco, « Les oppositions dénoncent la méthode "partisane" de la CAQ en matière d'éducation », *Le Devoir*, 27 octobre 2021 (2021b).

FOURNIER, Sylvain, « Le cours par-delà la polémique », dans Collectif, *La religion sans confession. Regards sur le cours d'éthique et culture religieuse*, Montréal, Mediaspaul, 2011, p. 11-50.

FRANKEN, Leni, et Patrick Loobuyck (eds). Special Journal Issue « Neutrality and Impartiality in RE: An Impossible Aim? », *British Journal of Religious Education*, vol. 39, n° 1, 2017.

GAGNON, Mathieu, « Pensée critique et respect des convictions: quelles tensions pour l'Éthique et culture religieuse? », *Revue de didactique des sciences des religions*, n° 2, 2016, p. 103-118.

GAGNON, Mathieu et Michel Sasseville, « Pourquoi ne pas apprendre la philosophie dès le primaire? », *Le Devoir*, 17 septembre 2019.

GARANT, Élisabeth, « Une application de la laïcité ouverte », dans Collectif, *La religion sans confession. Regards sur le cours d'éthique et culture religieuse*, Montréal, Mediaspaul, 2011, p. 127- 152.

GAUCHET, Marcel, *Le désenchantement du monde. Une histoire politique de la religion*, Paris, Gallimard, 1985.

GAUCHET, Marcel, *La religion dans la démocratie. Parcours de la laïcité*, Paris, Gallimard, 1998.

GHOSH, Ratna, « The Potential of the ERC Program for Combating Violent Extremism Among Youth », *Religion & Education*, vol. 45, n° 3, 2018, p. 370-386.

GRAND'MAISON, Jacques, *Société laïque et christianisme*, Montréal, Novalis, 2010.

GOLDBERG, Sylvie Anne (dir.), « Notice sur Sarah », *Dictionnaire encyclopédique du judaïsme*, Paris, Éditions du Cerf, 1993, p. 1027-1028.

GRAMMOND, Sébastien, « Conceptions canadienne et québécoise des droits fondamentaux et de la religion: convergence ou conflit? », *Revue juridique Thémis*, vol. 43, n° 1, 2009, p. 83-108.

GRAVEL, Stéphanie, *Impartialité et neutralité. Étude pratiques enseignantes en Éthique et culture religieuse au Québec*. Thèse de doctorat inédite Université de Montréal, Faculté de théologie et de sciences des religions, août 2016.

GRONDIN, Jean, *Du sens de la vie. Essai philosophique*, Montréal, Bellarmin, 2009 (2009a).

GRONDIN, Jean, *La philosophie de la religion*, Paris: PUF, coll. « Que sais-je? », 2009 (2009b).

HACHEY, Isabelle, « Comment former de bons Québécois », *La Presse*, 22 octobre 2021.

HARTOG, François, *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*, Paris, Éditions du Seuil, 2012.

HIRSCH, Sivane, « Teaching about pluralism in a pluralist society: Inherent challenges in the ethics and religious culture program », *Religion & Education*, vol. 45, n° 3, 2018, p. 251-269.

HIRSCH, Sivane et Denis Jeffrey (dir.), *Le programme Éthique et culture religieuse. Impasses et avenir*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2020.

HIRSCH, Sivane et Marie Mc Andrew, « La représentation de la communauté juive dans les manuels scolaires québécois », *Nouveaux Cahiers de Recherche en Éducation*, vol. 15, n° 2, 2013, p. 34-63.

HIRSCH, Sivane et Marie Mc Andrew, « L'enseignement de l'histoire des communautés juives au Québec: le traitement curriculaire et les besoins des enseignants », dans Sivane Hirsch, Marie Mc Andrew, Geneviève Audet et Julia Ipgrave (dir.), *Judaïsme et éducation: enjeux et défis pédagogiques*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2016, p.9-24.

HONNETH, Axel, *La Lutte pour la reconnaissance*, Paris, Éditions du Cerf, 2000 (traduit de l'allemand).

JACKSON, Robert, *Religious Education: an Interpretive Approach*, London, Hodder Education, 1997.

JACKSON, Robert, *Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in Diversity and Pedagogy*, London, RoutledgeFalmer, 2004.

JACKSON, Robert, *Signposts: Policy and Practice for Teaching About Religions and Non-Religious World Views in Intercultural Education*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2014 (2014a).

JACKSON, Robert, « The development and dissemination of Council of Europe policy on education about religions and non-religious convictions », *Journal of Beliefs & Values*, vol. 35, n° 2, 2014, p. 133-143 (2014b).

JACKSON, Robert, *Religious Education for Plural Societies: the Selected Works of Robert Jackson* (World Library of Educationalists), London and New York, Routledge, 2019.

JACKSON, Robert, Siebren Miedema, Wolfram Weisse, and Jean-Paul Willaime (Eds), *Religion and Education in Europe: Developments, Contexts, and Debates*, Münster/New York, Waxmann, 2007.

JEAN-PAUL II, *La Splendeur de la vérité. L'enseignement moral de l'Église*. Lettre encyclique *Veritas Splendor*, Paris, Éditions du Cerf, 1993.

JEAN-PAUL II, *La Foi et la Raison*. Lettre encyclique *Fides et ratio*, Paris, Bayard Éditions-Centurion – Fleurus-Mame – Éditions du Cerf, 1998.

JOUTARD, Philippe et Claude Thélot, *Réussir l'École. Pour une politique éducative*, Paris, Éditions du Seuil, 1999.

JUNG, Delphine, « Le cours Culture et citoyenneté mal reçu par les services éducatifs des Premières Nations », *Radio-Canada*, 28 octobre 2021.

JUTEAU, Danièle, *L'ethnicité et ses frontières*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1999.

KEAST, John, *Diversité religieuse et éducation interculturelle: manuel à l'usage des écoles*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe, 2007.

KINTZLER, Catherine, « Aux fondements de la laïcité scolaire. Essai de décomposition raisonnée du concept de laïcité », *Les Temps Modernes*, n° 527, juin 1990, p. 82-88.

KINTZLER, Catherine, *Qu'est-ce que la laïcité ?* Paris, Vrin, 2007.

KOUSSENS, David, « Le port de signes religieux dans les écoles québécoises et françaises. Accommodements (dé)raisonnables ou interdiction (dé)raisonnée ? », *Globe. Revue internationale d'études québécoises*, vol. 10, n° 2, 2008, p. 115-131.

KOUSSENS, David, « Une patrimonialisation de la laïcité », dans Charles Mercier et Jean-Philippe Warren (dir.), *Identités religieuses et cohésion sociale. La France et le Québec à l'école de la diversité*, Lormont, Le Bord de l'eau, 2016, p. 99-104.

KOUSSENS, David Jean-François Laniel et Jean-Philippe Perreault, *Étudier la religion au Québec. Regards d'ici et d'ailleurs*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2020.

LAJOIE, Geneviève, « Lisée veut revoir le cours d'éthique et culture religieuse », *Le Journal de Québec*, 2 septembre 2016.

LAJOIE, Geneviève, « Nouveau cours d'ECR en 2022 : la religion ne doit pas être évacuée du cours selon Roberge », *Le Journal de Québec*, 10 janvier 2020.

LAMONDE, Yvan, *L'heure de vérité. La laïcité québécoise à l'épreuve de l'histoire*, Montréal, Del Busso 2010.

LAMONDE, Yvan, « Une démarche démocratique : la reconnaissance formelle de la laïcité », dans Bruno Demers et Yvan Lamonde (dir.), *Quelle laïcité ?*, Montréal, Médiaspaul, 2013, p. 9- 53.

LAMY, Guillaume, *Laïcité et valeurs québécoises. Les sources d'une controverse*, Montréal, Québec Amérique, 2015.

LAPERRIÈRE, Guy, « Persécution et exil : la venue au Québec des congrégations françaises, 1900-1914 », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 36, n° 3, décembre 1982, p. 388-411.

LAPLANTE, Coralie, « Programme Culture et citoyenneté québécoise, un accueil mitigé », *La Presse*, 25 octobre 2021.

LARIN, Vincent, « La réforme du cours ECR aidera à régler les problèmes d'anxiété chez les jeunes », *TVA Nouvelles*, 22 janvier 2020.

LAVALLÉE, Suzanne, « Ce que je souhaite pour mes enfants », Collectif, *La religion sans confession. Regards sur le cours d'éthique et culture religieuse*, Montréal, Médiaspaul, 2011, p. 99-125.

LEBRUN, Monique, *Le manuel scolaire. Un outil à multiples facettes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2006.

LEBRUN, Monique, *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2007.

LEFEBVRE, Solange, Céline Béraud, E.-Martin Meunier (dir.), *Catholicisme et cultures. Regards croisés Québec-France*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2015.

- LEICHTER-FLACK, Frédérique, *Le laboratoire des cas de conscience*, Paris, Alma éditeur, 2012.
- LEMIEUX, Raymond, « Le catholicisme québécois: une question de culture », *Sociologie et sociétés*, vol. 22, n° 2, automne 1990, p.145–164.
- LENOIR, Frédéric, *Le Christ philosophe*, Paris, Plon, 2007.
- LENOIR, Yves, « Les “éducations à” pour quelles finalités, dans Abdelkrim Hasni, Johanne Lebrun, Yves Lenoir (dir.), *Les disciplines scolaires et la vie hors de l'école. Le cas des « éducations à » au Québec*, Saint-Lambert, Groupéditions éditeurs, 2016, p. 141-172.
- LEROUX, Georges, *Éthique, culture religieuse, dialogue. Arguments pour un programme*. Montréal, Fides, 2007.
- LEROUX, Georges, *Différence et liberté. Enjeux actuels de l'éducation au pluralisme*, Montréal, Boréal, 2016.
- LÉVESQUE, Gérard, « Un programme dénué de véritable culture religieuse », *Le Devoir*, 17 janvier 2008.
- LÉVESQUE, Gérard, « Pour une refonte du cours », *Le Devoir*, 2 juillet 2010.
- LIPMAN, Matthew and Ann-Margareth Sharp, *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia, Temple University Press, 1980.
- LOEFFEL, Laurence, *Ferdinand Buisson. Apôtre de l'école laïque*, Paris, Hachette Éducation, 1999.
- LUCIER, Pierre, « L'approche culturelle du phénomène religieux », *Éthique publique*, vol. 10, n° 1, printemps 2008, p. 151-160
- MACHELON, Jean-Pierre, *La Laïcité demain. Exclure ou rassembler?* Paris: CNRS Éditions, 2012.
- MACLURE, Jocelyn et Charles Taylor, *Laïcité et liberté de conscience*, Montréal, Boréal, 2010.
- MAILLOUX, Louise, *La laïcité ça s'impose! La laïcité québécoise, un projet inachevé et menacé*, Montréal, Les Éditions du Renouveau québécois, 2011.
- MAÏMONIDE, Moïse, *Le Guide des égarés*. Traduit de l'arabe et annoté par Salomon Munk, Lagrasse, Verdier, 2012. [vers 1190].
- MALTAIS, Isabelle et Frédérik-Xavier Duhamel, « Laïcité et pensée critique: la CAQ présente le cours Culture et citoyenneté québécoise », *Radio-Canada*, 24 octobre 2021.
- MARTINEAU, Richard, « Des cerveaux lavés, lavés », *Journal de Montréal*, 26 janvier 2015.
- MARTINEAU, Richard, « Les promesses reniées de la CAQ », *Journal de Montréal*, 02 mars 2019.
- MARTINEAU, Richard, « Un spécialiste en éthique inquiétant », *Journal de Montréal*, 19 février 2020 (2020a).

MARTINEAU, Richard, «La messe à gogos des indépendantistes», *Journal de Montréal*, 06 juillet 2020 (2020b).

MAXWELL, Bruce et Sivane Hirsch, «Dealing with illiberal and discriminatory aspects of faith in religious education: a case study of Quebec's Ethics and Religious Culture curriculum», *Journal of Beliefs & Values*, vol. 41, n° 2, 2020, p. 162-178.

MERCIER, Charles et Jean-Philippe Warren, «Introduction» dans Charles Mercier et Jean-Philippe Warren (dir.), *Identités religieuses et cohésion sociale. La France et le Québec à l'école de la diversité*, Lormont, Le Bord de l'eau, 2016, p. 5-14.

MESLIN, Michel, «La personne», dans René Rémond (dir.), *Les grandes inventions du christianisme*, Paris, Bayard, 1999, p. 47-68.

MEUNIER, É.-Martin et Sarah Wilkins-Laflamme, «Sécularisation, catholicisme et transformation du régime de religiosité au Québec. Étude comparative avec le catholicisme au Canada (1968-2007)», *Recherches sociographiques*, vol. 52, n° 3, septembre-décembre 2011, p. 683-729.

MILOT, Micheline, *Laïcité dans le Nouveau Monde. Le cas du Québec*, Turnhout, Brépols Publishers, 2002.

MILOT, Micheline, «Les principes de laïcité politique au Québec et au Canada», *Bulletin d'histoire politique*. La laïcité au Québec et au Canada, vol. 13, n° 3, printemps-été 2005, p. 13-27.

MILOT, Micheline, *La laïcité*, Montréal, Novalis, 2008.

MILOT, Micheline, «L'émergence de la notion de laïcité au Québec – Résistances, polysémie et instrumentalisation», dans Paul Eid, Pierre Bosset, Micheline Milot et Sébastien Lebel-Grenier (dir.), *Appartenances religieuses, appartenance citoyenne. Un équilibre en tension*. Québec, Presses de l'Université Laval, 2009, p. 29-74.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Dans les écoles publiques du Québec: une réponse à la diversité des attentes morales et religieuses*, Québec, Gouvernement du Québec, 2000.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec, 2001.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programme de formation secondaire, Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec: Gouvernement du Québec, 2006.

[MELS] MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, du Loisir et du Sport, *La mise en place d'un programme d'éthique et culture religieuse. Une orientation d'avenir pour tous les jeunes du Québec*, Québec, Gouvernement du Québec, 2005.

[MELS] MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, du Loisir et du Sport, *Programme de formation de l'école québécoise. Domaine de l'univers social, Histoire et éducation à la citoyenneté. 1^{er} cycle du secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec, 2007.

[MELS] MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, du Loisir et du Sport, *Programme de formation de l'école québécoise. Éthique et culture religieuse. Enseignement secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec, 2008.

MINOIS, Georges, *Histoire de l'athéisme: les incroyants dans le monde occidental des origines à nos jours*, Paris, Éditions Fayard, 1998.

MOORE, Diane L., *Overcoming religious illiteracy. A Cultural Studies Approach to the Study of Religion in Secondary Education*, New York, Palgrave Macmillan, 2007.

MORASSE, Marie-Eve, « Les enseignants ont "besoin d'air" dit la Fédération des syndicats de l'enseignement », *La Presse*, 7 novembre 2019.

MORRIS, Ronald W., « Cultivating Reflection and Understanding: Foundations and Orientations of Québec's Ethics and Religious Culture Program », *Religion & Education*, vol. 38, n° 3, 2011, p. 188-211.

NODDINGS, Neil, *Educating Citizens for Global Awareness*, New York, Teachers College Press, 2005.

NUSSBAUM, Martha C., *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Cambridge, Harvard University Press, 1997.

NUSSBAUM, Martha C., *La connaissance de l'amour. Essais sur la philosophie et la littérature*, Paris, Éditions du Cerf, 2010 (traduit de l'anglais).

O'NEIL, Louis, « Éthique et culture religieuse – "Youpi, ma religion à moi!" », *Le Devoir*, 4 mai 2009.

OGNIER, Pierre, « La laïcité scolaire dans son histoire (1880-1945) », dans Jean Baubérot, Guy Gauthier, Louis Legrand, Pierre Ognier (dir.), *Histoire de la laïcité*, Besançon, CRDP de Franche-Comté, 1994, p. 73-275

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES, *Prêts pour l'avenir? Comment mesurer les compétences transdisciplinaires?* Organization for Economic, 1997.

OUELLET, Fernand, « Éduquer à la citoyenneté et à la religion dans les sociétés postmodernes », dans Fernand Ouellet (dir.), *Quelle formation pour l'éducation à la religion?* Québec, Presses de l'Université Laval, 2005, p. 145-194 (2005a).

OUELLET, Fernand, « L'éducation à la religion: une responsabilité de l'État? » Dans Fernand Ouellet (dir.), *Quelle formation pour l'éducation à la religion?* Québec, Presses de l'Université Laval, 2005, p. 33-61 (2005b).

PAJER, Flavio, « Les systèmes éducatifs d'Europe vont-ils généraliser des approches post-confessionnelles dans les cours en matière de religion? », dans Brigitte Caulier et Joël Molinaro (dir.), *Enseigner les religions. Regards et apports de l'histoire*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2014, p. 311-326.

PAQUETTE-COMEAU, Marie-Josée, « La vie spirituelle dans les écoles vouée à disparaître? », *Radio-Canada*, 5 novembre 2019.

PAQUETTE-COMEAU, Marie-Josée, « Le cours *Culture et citoyenneté québécoise* sera maintenu l'automne prochain », *Radio-Canada*, 18 janvier 2023.

PARMENTIER, Elisabeth, Pierrette Daviau et Lauriane Savoy (dir.), *Une Bible des femmes: vingt théologiennes relisent des textes controversés*, Genève, Editions Labor et Fides, 2018.

PENA-RUIZ, Henri, *La laïcité*, Paris, Flammarion, 1998.

PENA-RUIZ, Henri, *Dieu et Marianne. Philosophie de la laïcité*, Paris, Presses universitaires de France, 1999.

PENA-RUIZ, Henri, *La laïcité pour l'égalité*, Paris, Mille et une nuits, 2001.

PENA-RUIZ, Henri, *Qu'est-ce que la laïcité?* Paris, Gallimard, 2003.

PILON-LAROSE, Hugo, « Québec abolit le cours d'éthique et culture religieuse », *La Presse*, 10 janvier 2020.

PIROTTE, Magaly, « Un programme d'éducation à la sexualité expéditif et mal exécuté », *Le Devoir*, 25 août 2022.

POISSON, Marie-Michelle, « Arguments contre une propagande », dans Normand Baillargeon et Jean-Marc Piote (dir.), *Le Québec en quête de laïcité*, Montréal, Les éditions Écosociété, 2011, p. 109-117.

POISSON, Marie-Michelle, « Un cours conçu pour préserver des privilèges religieux historiques », dans Daniel Baril et Normand Baillargeon (dir.) *La face cachée du cours Éthique et culture religieuse*, Montréal, Leméac, 2016, p. 23-46.

PORTIER, Philippe, *L'État et les religions en France. Une sociologie historique de la laïcité*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2016.

POTVIN, Maryse, *Crise des accommodements raisonnables. Une fiction médiatique?* Outremont, Athéna éditions, 2008.

POTVIN, Maryse, « L'éducation au pluralisme : la centralité des sciences sociales », *Philosophiques*, vol. 43, n° 2, automne 2016, p. 481-488

POULAT, Émile, *Liberté, Laïcité. La guerre des deux France et le principe de la modernité*, Paris, Éditions du Cerf / Cujas, 1987a.

POULAT, Émile, « L'institution des « sciences religieuses », dans Collectif, *Cent ans de sciences religieuses en France à l'École pratique des hautes études*, Paris, Éditions du Cerf, 1987, p.49-78 (1987b).

PROTHERO, Stephen, *Religious Literacy: What Every American Needs to Know—and Doesn't*, New York, Harper Collins, 2008.

[RAPPORT PROULX] GROUPE DE TRAVAIL SUR LA PLACE DE LA RELIGION À L'ÉCOLE, *Laïcité et religions. Perspective nouvelle pour l'école québécoise*, Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 1999,

PROULX, Jean-Pierre, « La majorité souhaite un enseignement non confessionnel », *Le Devoir*, 19 septembre 2008.

PROULX, Jean-Pierre, « La religion n'est pas une gangrène », *Le Devoir*, 26 février 2015.

PROULX, Marie-Hélène, « L'effet MBC », *L'Actualité*, septembre 2022, p. 18-29.

PROVOST, Anne-Marie, « Un report du cours Culture et citoyenneté québécoise à nouveau demandé », *Le Devoir*, 8 décembre 2022.

QUÉRIN, Joëlle, *Le cours Éthique et culture religieuse : transmission de connaissances ou endoctrinement ?* Institut de recherches sur le Québec, 2009.

QUÉRIN, Joëlle, « Les visées multiculturalistes du cours Éthique et culture religieuse », dans Daniel Baril et Normand Baillargeon (dir.), *La face cachée du cours Éthique et culture religieuse*, Montréal, Leméac, 2016, p. 47-66.

RADIO-CANADA, « Cours d'éthique et culture religieuse. Enseignement ou propagande? », 11 décembre 2009.

RADIO-CANADA, « L'ex-religieuse Andréa Richard lance une pétition contre le programme *Éthique et culture religieuse* des écoles », 6 septembre 2016.

RADIO-CANADA, « Cours d'éducation financière: le monde de l'enseignement demande un moratoire », 16 janvier 2017 (2017a).

RADIO-CANADA, « Une coalition de musulmans réclame des mesures pour lutter contre l'islamophobie au pays », *Radio-Canada*, 8 février 2017 (2017b).

RADIO-CANADA, « Le programme d'éducation sexuelle de Doug Ford similaire à l'ancien », 21 août 2019.

REEVES, Hubert, « L'univers », dans Hubert Reeves, Joël de Rosnay, Yves Coppens, Dominique Simmonet (dir.), *La plus belle histoire du monde*, Paris, Le Seuil, 1996, p. 21-63.

RICHARD, Andréa, *Femme après le cloître. Identité perdue ... et retrouvée*, Les Éditions d'Acadie, 1995.

RICHARD, Andréa, « Merci à un ministre responsable et consciencieux qui a tenu parole », *Le Nouvelliste*, 26 octobre 2021.

ROCHER, Guy, « La laïcité pour le Québec: quelques arguments », dans Daniel Baril et Yvan Lamonde (dir.), *Pour une reconnaissance de la laïcité au Québec. Enjeux philosophiques, politiques et juridiques*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2013, p. 31- 39.

ROGERS, Everett M., *Diffusion of Innovations*, New York, Free Press, 2003 (5^e éd.).

ROSA, Hartmut, *Résonance. Une sociologie de la relation au monde*, Paris, Éditions La Découverte, 2018 (traduit de l'allemand).

ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Du contrat social*. Présentation par Bruno Bernardi, Paris, Flammarion, 2012 (1^{re} édition en 1762).

ROY, Olivier, *La sainte ignorance. Le temps de la religion sans culture*, Paris, Le Seuil, 2008.

SARKOZY, Nicolas, *La République, les religions, l'espérance*, Paris, Éditions du Cerf, 2004.

SASSEVILLE, Michel, *La pratique de la philosophie avec les enfants*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1999.

SCALI, Dominique, «Éducation à la sexualité: plus de 200 élèves exemptés», *Journal de Montréal*, 4 novembre 2019 (2019a).

SCALI, Dominique, «Exemptions du cours d'éducation à la sexualité: vers des balises plus serrées?» *Journal de Montréal*, 9 décembre 2019 (2019b).

SCHNAPPER, Dominique, *La communauté des citoyens. Sur l'idée moderne de nation*, Paris, Gallimard, 1994.

SCHREINER, Peter, «A European Perspective: How Educational Reforms Influence the Place and Image of RE», dans Mike Castelli and Mark Chater (Eds.), *We Need to Talk about Religious Education: Manifestos for the Future of RE*, London, Jessica Kingsley Publishers, 2018, p. 37-52.

SIROIS, Chantal, *Les manuels scolaires comme instruments d'autoformation en culture religieuse chez les enseignants du secondaire*. Mémoire de maîtrise. Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, département de didactique, 2017.

[RAPPORT STASI], Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République, *Laïcité et République*. Rapport au Président de la République, Paris, La Documentation française, 2004.

TAYLOR, Charles, *Multiculturalisme. Différence et démocratie*, Paris, Flammarion, 1994 (traduit de l'anglais).

TAYLOR, Charles, *Les sources du moi. La formation de l'identité moderne*, Montréal, Boréal, 1998 (traduit de l'anglais).

THOMAS D'AQUIN, *Somme théologique, Tome 1*. Coordination par Albert Raulin, traduction par Aimon-Marie Roguet, Paris, Éditions du Cerf, 1984 [vers 1267-1274].

THOMAS D'AQUIN, *Somme contre les Gentils. Livre sur la vérité de la foi catholique contre les erreurs des infidèles. Livre I, Dieu*. Présentation et traduction par Cyrille Michon, Paris, GF Flammarion, 2000 [vers 1259-1264].

TODOROV, Tzvetan, *La littérature en péril*, Paris, Flammarion, 2007.

TREMBLAY, Stéphanie, *École et religions. Genèse du nouveau pari québécois*, Montréal, Fides, 2010.

TREMBLAY, Stéphanie, «Escalating Criticism of the Ethics and Religious Culture Program in Quebec: A Cognitive Market Analysis», *Religion & Education*, vol. 45, n° 3, 2018, p. 287-307.

TRINH XUAN THUAN, *Le Cosmos et le Lotus. Confessions d'un astrophysicien*, Paris, Albin Michel, 2011.

TURP, Daniel, «Pour une charte québécoise de la laïcité», dans Daniel Baril et Yvan Lamonde (dir.), *Pour une reconnaissance de la laïcité au Québec. Enjeux philosophiques, politiques et juridiques*. Québec, Presses de l'Université Laval, 2013, p. 137-161.

UNESCO. CYNTHIA LUNA SCOTT, *Les apprentissages de demain 1: pourquoi changer les contenus et les méthodes d'apprentissage au XXI^e siècle?* Recherche et prospective en éducation, UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture) [Réflexions Thématiques, N° 13], 2015 (2015a).

UNESCO. CYNTHIA LUNA SCOTT, *Les apprentissages de demain 2: quels types d'apprentissage pour le XXI^e siècle?* Recherche et prospective en éducation, UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture) [Réflexions Thématiques, N° 14], 2015 (2015b).

VALLAEYS, Béatrice, «La laïcité ouverte est insultante». Interview de Henri Pena-Ruiz, *Libération*, 23 avril 2011.

WADUD, Amina, *Qur'an and Women: rereading the Sacred Text from Women's perspective*, Oxford, University Press, 1999.

WARREN, Jean-Philippe et E Martin Meunier, *Sortir de la « Grande Noirceur ». L'horizon « personnaliste » de la Révolution tranquille*, Sillery, Septentrion, 2002.

WEBER, Max, «L'objectivité de la connaissance dans les sciences et la politique sociale», *Essais sur la théorie de la science*, textes traduits de l'allemand et introduits par Julien Freund, Paris, Plon, 1992 [1904-1917], p. 119-201.

WEINSTOCK, Daniel, «Laïcité ouverte ou laïcité stricte? Une critique de la Déclaration pour un Québec laïque et pluraliste», dans Normand Baillargeon et Jean-Marc Pottie (dir.), *Le Québec en quête de laïcité*, Montréal, Les éditions Écosociété, 2011, p. 32-42.

WEISSE, Wolfram, «Reflections on the REDCo project», *British Journal of Religious Education*, vol. 33, n° 2, mars 2011, p. 111-125.

WEISSE, Wolfram, «La religion à l'école dans le Land de Hambourg» dans Jean-Paul Willaime (dir.), *Le défi de l'enseignement des faits religieux à l'école. Réponses européennes et québécoises*, Paris, Riveneuve, 2014 p. 67-81.

WILLAIME, Jean-Paul, *Europe et religions. Les enjeux du XXI^e siècle*, Paris, Fayard, 2004.

WILLAIME, Jean-Paul, *Le retour du religieux dans la sphère publique. Vers une laïcité de reconnaissance et de dialogue*, Lyon, Éditions Olivétan, 2008.

WILLAIME, Jean-Paul (dir.), *Le défi de l'enseignement des faits religieux à l'école. Réponses européennes et québécoises*, Paris, Riveneuve éditions, 2014.

WILLAIME, Jean-Paul et Séverine Mathieu (dir.), *Des maîtres et des dieux. Écoles et religions en Europe*, Paris, Belin, 2005.

WINTER, Browwyn, *Hijab and the Republic: Uncovering the French Headscarf Debate*, Syracuse, Syracuse University Press, 2008.

WOEHLING, José, «L'enseignement des religions et de l'éthique à l'école publique: les principes dégagés par la Cour européenne des droits de l'homme et le Comité des droits de l'homme des Nations Unies (affaires Folgero, Zengin et Leirvag)», *Revue québécoise de droit international*, Mélanges en l'honneur de Jacques-Yvan Morin, juin 2015, p. 359-384.

ZUBER, Valentine, «Droits humains et religions. La liberté religieuse est-elle un droit comme les autres?», dans Jean Baubérot, Philippe Portier et Jean-Paul Willaime (dir.), *La Sécularisation en question*, Paris, «Classiques Garnier», 2019, p. 259-272.

ZUBRZYCKI, Geneviève, *Jean-Baptiste décapité. Nationalisme, religion et sécularisme au Québec*, Montréal, Boréal, 2020.

Table des matières

Introduction	9
--------------	---

Première partie

Un objet d'enseignement qui dérange

1	De la liberté de conscience et de la liberté de religion	25
2	Laïcité et laïcités	45
3	L'opposition au programme ECR au nom d'arguments de nature religieuse	89
4	L'opposition au programme ECR au nom d'arguments politiques de nature nationaliste	129
5	L'opposition au programme ECR au nom d'arguments de nature laïque et féministe	145

Deuxième partie

Naissance, vie, fin et transformation d'un programme

6	Un rapport ambivalent au religieux	209
7	Une réalité difficile sur le terrain	225
8	Un nouveau programme	247

9 De la pertinence de la culture religieuse	287
10 Une tension entre différentes conceptions de l'éducation	305
Conclusion	319
Bibliographie	329

Autres titres de la collection

Désirs de réforme. Relectures de la constitution conciliaire sur la liturgie
Sous la direction d'Ângelo Cardita

Dits et non-dits: mémoires catholiques au Québec
Sous la direction de Géraldine Mossière

Kateri Tekahkwitha
Jean-Francois Roussel

*Les hijras. Portrait socioreligieux d'une communauté transgenre
sud-asiatique*
Mathieu Boisvert

*Respecter l'autre. Réflexions sur la théologie des religions et le dialogue
interreligieux*
André Couture

Se faire une place dans la cité
Sous la direction de Frédérick Dejean et Annick Germain

Spiritualités féministes. Pour un temps de transformation des relations
Denise Couture

