

Religion et univers scolaire : le sens en contresens. Le cas du Québec et de la France
Religion and the schools: new directions. The situation in Quebec and France
Religión y universo escolar: el sentido en contrasentido. El caso del Quebec y el de la Francia.

Micheline Milot

Number 26 (66), Fall 1991

Le sacré au coeur du social. L'incontournable facteur religieux

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1033896ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1033896ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Lien social et Politiques

ISSN

0707-9699 (print)

2369-6400 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Milot, M. (1991). Religion et univers scolaire : le sens en contresens. Le cas du Québec et de la France. *International Review of Community Development / Revue internationale d'action communautaire*, (26), 99–107.
<https://doi.org/10.7202/1033896ar>

Article abstract

This article examines the various underlying aspects which allow us to understand the factors, within the interactions occurring between religion and culture, influencing new relationships between religion and the schools and the issues involved for religious and cultural communities regarding this debate. Quebec and France in particular offer two interesting scenarios in this respect. Although these two societies approach questions concerning religion and the schools from a different structural context, the confessional nature of the "public" school system in one society and laicism in the other are being challenged in the light of the same reality: pluralism.

Religion et univers scolaire: le sens en contresens. Le cas du Québec et de la France

Micheline Milot

Les proportions largement médiatiques qu'ont prises des incidents locaux dans le monde scolaire depuis quelque temps provoquent un brassage des pactes explicites ou implicites qu'avaient réussi à effectuer nos sociétés désormais dites séculières ou laïques. La banale question disciplinaire qui a éclaté au collège de Creil, en France, autour du *hid-jeb* que trois jeunes musulmanes refusaient d'enlever dans la salle de classe, ou les revendications des communautés musulmanes du Québec, habilement articulées à partir « des droits et libertés de la personne », pour que l'arabe et le Coran soient enseignés dans les écoles confessionnelles catholiques et protestantes (Brossard et Lakeshore), ou encore le refus

systématique de plusieurs jeunes de participer à des activités scolaires régulières (baignades, échanges de petits présents lors des fêtes profanes ou religieuses calendaires, etc.), et ce au nom de principes religieux, tous ces faits particuliers soulèvent plus de passions qu'on ne s'y attendait. En langage sociologique, nous pourrions dire que ces événements tiennent lieu de « révélateurs » ou d'« analyseurs » de réalités sociales plus profondes. La tyrannie des faits déroute et précipite la recherche de « solutions » visant à harmoniser les rapports entre État, religion et culture scolaire.

Évitons toutefois la myopie et le cantonnement dans ce que l'on dénomme un peu trop allègrement les « problèmes d'intégration des

immigrants » et la recherche de solutions politiques qui en découle, pour nous interroger sur ce que doit affronter l'école face à la communauté humaine qui gravite autour d'elle. C'est là que les « impensés » de la laïcité et de la sécularité refont surface : le sens, le sacré, la morale, ces lieux qui semblent bien se situer en contresens d'une organisation scolaire qui tente de s'ajuster à la modernité.

Nous tenterons ainsi de considérer les différents aspects qui, en arrière-fond, nous permettent de comprendre ce qui, dans les mutations entre religion et culture, influence la redéfinition des rapports entre religion et école et les enjeux que les communautés religieuses et culturelles investissent

dans ce débat. Le Québec et la France, tout particulièrement, présentent deux scènes intéressantes à cet égard. Bien que ces deux sociétés abordent la problématique de la religion dans l'univers scolaire à partir d'un contexte structurel différent, la confessionnalité du système scolaire « public » dans l'une et la laïcité dans l'autre se voient interrogées à l'aune d'une même réalité, celle du pluralisme.



La fin de la religion comme institution englobante

La subordination de la culture générale à l'instruction religieuse est bien chose du passé, mais d'un passé qui ne se perd pas dans la nuit des temps. Des siècles durant, c'est tout le savoir qui fut « contrôlé et coiffé par la religion [...] L'affaire Galilée demeure le paradigme de cette situation » (Poulat, 1987). Jean Baubérot

décrit comment cette emprise englobante se manifestait en France, même si la défense du catholicisme n'était plus assurée par les rois sacrés à Reims :

Jusqu'à la IIIe République, l'enseignement de l'« histoire sainte » (la Bible) et du catéchisme était considéré comme une des bases principales de l'instruction générale. En 1834, par exemple, il est demandé au Conseil Royal de l'instruction publique si des notions de géographie et d'histoire sont bien indispensables pour les candidats au brevet élémentaire, alors que l'enseignement de ces matières n'est pas mentionné dans la loi. Le Conseil répond : « Ces notions sont obligatoires », car elles font « partie de l'instruction religieuse qui suppose nécessairement quelques connaissances de ce genre » (délibération du 17 octobre 1834) (Baubérot, 1990 : 148).

Le contrôle de l'institution ecclésiastique sur l'école, malgré les lois des années 1880 qui instaurent l'école laïque en France, se fait sentir par la concession à laquelle consent l'État : au primaire, un jour par semaine est réservé à l'enseignement du catéchisme, bien que cet enseignement soit facultatif. Soulignons en outre que le réseau d'écoles libres, sous l'égide des autorités catholiques, est fort bien développé. Encore aujourd'hui, un nouveau conflit des deux France surgit en même temps que la poussée des intégrismes et le débat sur la laïcité.

Au Québec, l'enseignement confessionnel de la religion a sa place dans l'école publique depuis toujours. Cette place est non seulement accordée, mais garantie par la Constitution canadienne. En effet, l'Acte de l'Amérique du Nord britannique de 1867 assurait aux confessions religieuses des nations colonisatrices, donc aux catholiques et aux protestants, des protections constitutionnelles eu égard à l'éducation. Ce fondement juridique a conduit à l'édification d'un système scolaire public entièrement confessionnel, selon un double réseau, l'un

catholique, l'autre protestant. L'enseignement religieux confessionnel s'y est trouvé obligatoire pour tous les élèves de chaque réseau, obligation assortie d'un droit d'exemption pour les enfants si les parents en faisaient la demande pour motif de conscience ou d'appartenance religieuse autre (ce qui avait pour conséquence de marginaliser considérablement les quelques enfants ainsi exemptés).

Les soubresauts, plus tranquilles que chez nos cousins français, de la révolution culturelle du Québec ont rendu manifeste ce qui couvait sans doute depuis longtemps : une désaffection sans précédent à l'égard de l'institution ecclésiastique et un affaiblissement de son contrôle sur l'organisation sociale... et sur les consciences. Effet secondaire immédiat : la remise en question des rapports entre religion et école. La confessionnalité et l'obligation de l'enseignement religieux ont mille fois été remises sur la liste des mots d'ordre de changement. Le « cas Notre-Dame-des-Neiges » demeure l'emblème des combats épiques pour qu'un système confessionnel désuet par rapport à une société laïcisée et plurielle s'ajuste enfin à la réalité culturelle. Le maigre gain de tous ces débats fut l'abolition de l'enseignement religieux obligatoire (dans le réseau des écoles publiques catholiques) au profit d'un choix entre l'enseignement religieux et un enseignement moral sans référence religieuse.

Pourtant, l'aménagement toujours problématique des rapports entre l'école et la société ne peut vraisemblablement pas faire l'économie de la délicate question de la religion et de sa fonction identitaire et de signification pour les individus. La prise en considération de cette réalité doit nécessairement se définir, au Québec

comme en France, dans une lutte contre les divers intégrismes (religieux ou autres) et en faveur des libertés et droits de l'être humain, sinon nous sommes voués aux lamentables réminiscences des guerres de religions à saveur inquisitoriale, façonnées ainsi dès les bancs de l'école.

La fin de la religion comme institution englobante de la socialité et la fragmentation des identités liée au pluralisme ont eu des effets sans précédent sur le questionnement concernant le rôle accordé à l'école en matière d'éducation religieuse. Ce qu'est devenue la religion dans la conscience moderne se répercute sur les attentes de la communauté humaine à l'égard de l'école.

Une religion sans communauté réelle

Une caractéristique marquante de la religion catholique dans nos sociétés est certainement l'inexorable émiettement de toute appartenance confessionnelle « objective ». Cette parcellisation est un mouvement que l'on constate aussi en ce qui a trait aux autres types d'appartenance : familiale, nationale, syndicale, etc. Dans les rapports entre religion et école, cette érosion d'une communauté réelle, c'est-à-dire partageant un certain nombre de rites et vivant périodiquement des rassemblements communautaires de partage, a une incidence directe sur les conceptions religieuses que l'on croit devoir transmettre aux enfants relativement au sens de l'existence et sur le rôle que l'on prêtera à l'école à cet égard. L'école n'est-elle pas, entre autres choses, le lieu où se mire, conjugué au futur, le présent d'une culture ?

Comme la langue, la tradition religieuse canalise l'expression d'un certain vécu collectif, d'une

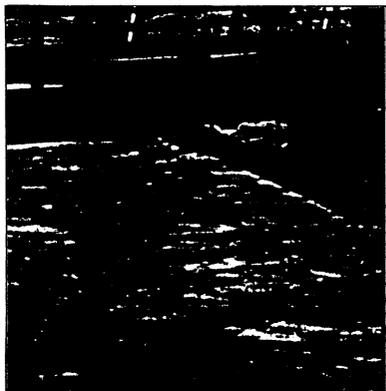
idéologie « présumée » commune, d'une identité de communautés concrètes se reconnaissant comme telles. De là à contrôler l'organisation sociale, il n'y avait qu'un pas... vite franchi par l'Église en vertu du pouvoir qu'elle détenait ainsi. Mais le rapport stable entre les conduites objectivées socialement (Berger et Luckmann, 1986) et les convictions personnelles s'est dénoué, cédant la place à une appartenance « subjective ». Les critères de cette appartenance sont définis au premier chef par l'individu, qui ne saurait se soumettre à quelque définition exogène à la conception qu'il s'est forgée à partir de fragments des croyances traditionnelles qu'il a lui-même réorganisées à sa façon. Ainsi, si la majorité des catholiques de naissance se reconnaissent encore sous cette dénomination, on constate un net débordement des frontières et des perspectives confessionnelles quant au fondement de cette identité et à son influence sur l'attitude des individus face au fait religieux.

La distance établie par les individus par rapport à plusieurs aspects de la religion et, partant, l'estompement de l'effet normatif d'une communauté plus homogène jouent ici un rôle majeur dans ce qui constitue un véritable déplacement du pôle d'autorité propre à définir les critères d'appartenance à une tradition religieuse. Pour être « catholique », il suffit : de ne pas avoir renié officiellement la religion catholique à laquelle on est identifié automatiquement par naissance ; de souligner certains moments solennels de la vie familiale par des rites dispensés par l'Église (baptême, première communion, mariage et funérailles) ; et, enfin, de conserver dans son héritage symbolique certaines bribes de croyances et de pratiques encore associées à la

confession religieuse catholique, et ce même si celles-ci ont complètement été redéfinies par l'individu de façon non « orthodoxe » par rapport à cette tradition (Milot 1991a : 107-109). Au Québec comme en France, être catholique qualifie encore l'appartenance religieuse pour la majorité des individus qui sont inscrits dans cette tradition par naissance¹.

On s'en doute : la définition, au Québec, de l'école confessionnelle et de son projet éducatif chrétien est battue en brèche par l'effet qu'a eu, dans la dynamique sociale, l'appropriation individuelle de la religiosité, même si celle-ci conserve certaines amarres dans le christianisme. L'éducation religieuse et la sacramentalisation des jeunes enfants (encore le fait de la majorité) prennent alors une coloration qui échappe à l'institution, laquelle voit pourtant, encore et toujours, dans ces initiations la porte d'entrée officielle dans la « communauté chrétienne vivante ».

S'il y a communauté, expliquant que l'on désire encore transmettre aux enfants quelque chose qui ressemble à des références religieuses, c'est d'une communauté « virtuelle » qu'il s'agit : les manifestations concrètes auxquelles participe cette communauté sont réduites à quelques rites, mais tous gardent la présomption qu'ils ne sont pas les seuls à conserver des références de type religieux (Milot, 1991a, 1991b). Les églises locales n'ont plus la fonction communautaire de rassemblement physique ; on a désormais affaire à une communauté virtuelle² qui est en fait l'extension imaginaire du foyer de sens propre à chacun. Que devient la transmission de valeurs religieuses d'une génération à l'autre au regard de cet aggiornamento personnel ?



La désuétude de la « révélation » aux nouvelles générations

Sans doute incitée par l'accélération des changements sociaux et culturels caractéristique de la seconde moitié du vingtième siècle, cette remarquable autonomisation des références symboliques et de leur définition en regard des instituants induit un rapport fort différent à la Vérité, au Sens. Les autorités qui autrefois en géraient (tant bien que mal) l'orthodoxie et en assuraient (tant bien que mal) la perpétuité dans l'œuvre des générations subissent un effritement sans précédent.

Les vérités toutes faites transmises d'une génération à l'autre ont vu leur crédibilité s'éroder passablement. Toute « révélation » voisine l'impertinence : « On se dit qu'il est inutile, voire dangereux, de passer aux petits et aux jeunes

les vertus et les normes culturelles reçues de nos propres aînés parce que le passé ne prescrit plus l'avenir » (Simard, 1984 : 3). Et cela vaut pour la religion comme pour le reste. Dans un monde si changeant, la destinée singulière de chacun ne saurait être abordée à partir d'un mode de vie désuet. Bref, le sens n'est plus donné, il est à construire par chacun.

En conséquence, la projection des identités collectives dans les institutions sociales ne se produit plus « naturellement », au fil de l'histoire, comme le souligne J.-J. Simard. La religion « instituée », tout particulièrement, ne peut plus jouer, au niveau sociétal, le rôle d'idéologie d'ordonnement de la vie et de son sens. D'ailleurs, quand Allah, Yahvé et Dieu le Père, tous trois révélés, se retrouvent dans les cieux d'une même patrie, voire d'une même école, bien malin serait celui qui prétendrait à « une » Vérité pouvant se projeter dans l'organisation sociétale !

Cela ne veut pas dire que le monothéisme « dominant » — du moins en termes de nombre d'adhésions officielles — dans une société renonce, par la voie de son institutionnalisation, au pouvoir qui peut encore être exercé dans les interstices de l'État. Un relent d'État chrétien (pour reprendre l'expression à *L'Express* du 4 novembre 1988) ne se fait-il pas sentir dans la condamnation du film *La Dernière Tentation du Christ* de Martin Scorsese par l'épiscopat français (soutenu d'ailleurs par certaines autorités musulmanes et juives) ou dans les prises de positions de la hiérarchie catholique à la fois contre la décriminalisation de l'avortement et contre la publicité faite pour les préservatifs masculins, ou encore dans l'autorité que détiennent toujours les comités confessionnels au Québec en ce qui concerne la confessionna-

lité scolaire et toute question touchant la religion à l'école ? Autant d'accrocs à la laïcité et à la sécularité qui tentent de redéfinir le rôle de l'État dans la détermination des rapports de la religion à l'école.

Revenons à ces vérités religieuses ébréchées dont la transmission aux enfants ne va plus de soi. Nous avons déjà montré (Milot, 1991a, 1991b) comment les représentations religieuses avaient perdu leur consistance pour devenir plus abstraites et plus vagues ; les certitudes absolues se sont estompées, laissant place tout au plus à un espoir que la vie prenne sens sur un fond qui la dépasse ; les significations héritées ont été redéfinies à même un marché pluriel de biens symboliques. Paradoxalement, nous constatons au Québec qu'un certain nombre de références religieuses objectives persistent malgré les fresques du « désenchantement » (Weber), comme c'est le cas en France et en Belgique (Voyé, 1987) : le baptême des enfants, une éducation religieuse de base, le mariage et les funérailles sont encore le fait de la majorité des catholiques. Atavisme ou pari de Pascal ? Que veut-on ainsi perpétuer et transmettre aux enfants sur la vie et son sens, alors que les églises tombent en ruines comme les croyances traditionnelles ?

Nous constatons que même si les pratiques éducatives et rituelles sont encore revêtues d'une apparence de tradition, l'esprit qui préside à ces pratiques et les modes de pensée qui les sous-tendent sont foncièrement ceux de la culture d'aujourd'hui, reflétant en cela les changements de mentalité décrits plus haut en ce qui a trait à la religion dans nos sociétés. Particulièrement en matière de transmission de la religion, les parents, qui choisissent dans une très forte majorité l'enseignement

religieux pour leurs enfants (au Québec par la voie de l'institution scolaire, en France par la catéchèse hors du cadre scolaire), sont très conscients que ce premier acquis religieux n'est qu'une base, qu'il ne constitue pas « le » sens de la vie, définitivement fixé et donné une fois pour toutes à la jeune génération. Ainsi, bien que l'on puisse détecter dans les attitudes des parents à l'égard de l'éducation religieuse de leurs enfants un enracinement dans un patrimoine religieux qui a marqué d'un sceau indélébile les schèmes de pensée des individus, cette trame symbolique se défait bel et bien. Les fragments qui ont été conservés se greffent dorénavant sur de nouveaux schèmes de pensée et d'appréciation.

Il y a donc à la fois rejet des vérités cristallisées et besoin de références de type religieux, références où la tradition ne se reconnaît plus, leur teneur étant bien souvent étrangère ou non conforme à l'intention de son instituant. Un exemple éloquent de l'élasticité des conceptions religieuses résultant de la dégringolade des absolutismes est la conviction concernant l'« après-mort » : fréquemment, lors de nos recherches, la croyance en la réincarnation est énoncée dans un cadre de convictions dites chrétiennes par les croyants. L'individu, se reconnaissant lui-même catholique, se compose un répertoire symbolique à même des éléments complètement exogènes à la source chrétienne, qui révèle ainsi la porosité de ses frontières en matière de délimitation de l'appartenance religieuse.

On peut même constater que ce qui est ainsi sélectionné dans la religion catholique à laquelle la majorité des individus qui y sont inscrits par naissance continue de s'identifier glisse d'une teneur confessionnelle à une teneur plus

largement « religieuse », au sens strict de ce qui relie à un au-delà du monde quotidien et lui donne sens. De ce fait, un certain nombre de références religieuses semblent devoir être transmises aux enfants, par delà le stock de croyances et de pratiques tombées en désuétude. Et c'est là que le rôle de l'école est remis sur la place publique, interrogé, scruté, soupçonné.

De quelle religion à l'école ?

Les rapports entre religion et école sont donc marqués par deux caractéristiques de la conjoncture religieuse plus générale : la dislocation des conceptions religieuses des grandes institutions officielles et le pluralisme des visions du monde. En outre, nous ne pouvons ignorer la montée, pendant les années quatre-vingt, de mouvements religieux dits intégristes ou fondamentalistes à l'intérieur même des grandes traditions chrétiennes, musulmane et juive. Chacun de ces mouvements, dans ses rapports respectifs avec l'État, la loi et les contraintes démocratiques, reproche à la société son émiettement, son anomie et l'absence de projet d'ensemble basé sur des valeurs qu'ils définissent eux-mêmes à partir de la manière dont ils interprètent leurs textes sacrés. Gilles Kepel décrit d'ailleurs, dans son ouvrage *La Revanche de Dieu* (1991), comment ces groupes ont pour caractéristique commune de contester l'organisation de la société occidentale, tant dans son fondement laïque — comme en France — que dans ses « déviations séculières » par rapport à un fondement qui se réfère au sacré — comme en Amérique. L'école devient vite un lieu d'inscription sociale de leur identité et de leurs revendications.

Devant un tel état de fait, aborder la religion en cadre scolaire

est-il compatible avec le rôle de l'école dans l'organisation scolaire contemporaine ? Et où trouver un principe permettant de définir le type d'apprentissage concernant la religion qui pourrait être réalisé dans une institution où s'inscrit une telle diversité ?

Une chose est certaine : tant le pacte laïque français que la confessionnalité du système scolaire québécois sont secoués, menacés dans leurs fondements, et ce par les mêmes mouvements de fond de la dynamique sociale. L'aménagement des deux systèmes à la réalité religieuse fait ainsi l'objet de réflexions dont l'issue devient de plus en plus pressante. Sans chercher des solutions que ce texte n'entend pas proposer, voyons comment les problématiques se présentent dans l'un et l'autre système scolaire, avec leurs différences et leurs convergences.

Au Québec, le système scolaire public confessionnel, depuis longtemps jugé désuet par rapport aux conduites religieuses détachées du catholicisme et à la pluralité culturelle, risque bien d'être remplacé par des commissions scolaires linguistiques (francophones et anglophones), malgré les aléas (et les verrous) juridiques et les efforts des tenants de l'extrême droite. Toutefois, si le projet de loi déposé à cette fin³ devenait effectif, chaque école pourrait demeurer confessionnelle. Quoi qu'il en soit, la confessionnalité scolaire restera sensiblement ce qu'elle est présentement : une étiquette qui tente de masquer un manque de contenu. D'ailleurs, une évaluation du « vécu confessionnel » est en cours dans certaines commissions scolaires : exercice bureaucratique effectué par des instances administratives internes ou adjacentes aux organismes confessionnels !

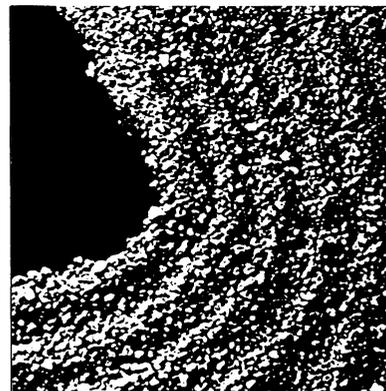
Ce sont plutôt la teneur et l'orientation de l'enseignement de la religion à l'école qui retiennent notre attention. Selon l'article 41 de la Charte des droits et libertés de la personne du Québec, les parents ont droit à un enseignement religieux ou moral conforme à leurs convictions, dans le cadre des programmes prévus par la loi. Or, ce sont deux comités confessionnels, catholique et protestant, qui détiennent le pouvoir d'approbation des programmes d'enseignement religieux. Il en découle, surtout dans les écoles catholiques, que l'enseignement religieux est uniquement orienté vers l'éducation de la foi et l'adhésion au message de Jésus-Christ. Ce qui fait problème ici, « c'est le fait que cette approche détermine le seul programme dans lequel l'éducation à la religion peut être présente à l'école » (Aubert, 1988 : 41).

Trois difficultés majeures font rapidement surface. Tout d'abord, notre vaste enquête auprès des parents (Milot, 1991a) démontre que leur demande d'initiation religieuse pour leurs enfants ne se profile pas sur les contenus réellement offerts par l'enseignement dispensé à l'école. La distance prise par ces individus en regard des dogmes, des pratiques et des lois morales du catholicisme se répercute sur le contenu qu'ils comptent voir transmettre à leurs

enfants. Il s'agit essentiellement de références religieuses générales qui sont : un sens à la vie, un espoir qu'il y ait quelque chose après la mort, un soutien dans les épreuves et quelques balises éthiques de base.

Ensuite, cette approche confessionnelle fondée sur des appuis juridiques devient au Québec un droit reconnu que réclament d'autres groupes religieux désormais présents dans la dynamique sociale. Face à cette montée de revendications sur la place publique, le recours à l'argument de l'ancienneté des droits acquis paraît difficile à justifier. Si on accepte de telles demandes au lieu de réévaluer l'orientation générale de l'enseignement de la religion à l'école, cette dernière risque d'accentuer l'effet de « ghettos » religieux et ethniques déjà déplorés. En effet, chaque groupe religieux, plutôt que d'apprendre à conjuguer avec l'inévitable différence et à comprendre ce qui diffère de ses propres visions du monde, verra en l'école le lieu idéal de renforcement de son identité et de son inscription sociales en marge de la dynamique culturelle globale.

En troisième lieu, le rapport religion-école est encore perçu dans une perspective uniquement confessionnelle : au Québec comme en France, l'enseignement religieux signifie « nourrir la foi », sans quoi le phénomène religieux est exclu de l'école. Cet état de fait pose de sérieuses questions d'adéquation au regard du rôle de l'école dans l'organisation sociale contemporaine. D'autant plus qu'au Québec comme en France on constate une « inculture » religieuse importante, qui se solde par une ignorance de l'histoire et de pans entiers de la culture ; cela, a fortiori, soulève le problème de l'absence d'information et du manque de compréhens-



sion des autres religions qui composent désormais le paysage culturel. Plusieurs articles et ouvrages ont voulu cerner cette problématique au Québec (voir notamment Ouellet, 1985, 1988 ; Aubert, 1988 ; Grégoire, 1988 ; Milot, 1991c). Un cours de culture religieuse a même été offert dans les écoles pendant près de quinze ans mais a été aboli au début des années quatre-vingt, lors de la modification de sa réglementation... par le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation.

En France, la question de la présence de la religion à l'école a été récemment remise à l'ordre du jour, plus spécifiquement articulée selon une problématique analogue à la dernière esquissée concernant le Québec. L'absence chez les nouvelles générations de connaissances religieuses fondamentales pour comprendre l'histoire, la littérature et le fondement de la culture européenne a fait la « une » des sondages et des revues. En même temps, des groupes religieux formulaient des revendications analogues à celles qui se sont fait entendre au Québec, ce qui a soulevé des interrogations quant au pacte laïc et aux conditions de sa survie.

En outre, si en France le contexte structurel du système scolaire oblige à poser la problématique dans les termes de la laïcité plutôt que de la confessionnalité,

la dialectique politique et sociale s'entrecroise pourtant avec celle du Québec. On évoquera à ce propos l'espoir de la gauche, lors des élections présidentielles de 1981, de voir se réaliser le projet d'un « grand service public unifié et laïque de l'Éducation nationale ». Mais le succès de Mitterrand n'a pas suffi à modifier la situation scolaire à ce chapitre. On se rappellera d'ailleurs qu'une foule d'opposants à ce projet a marché dans Paris le 24 juin 1984 ; le lendemain on lisait dans *Libération* que « le peuple de droite venu de toute la France pour "repren­dre la Bastille" [s'était] payé sa plus formidable fête ». Toutefois, il y avait dans cette foule des intellectuels plutôt de gauche qui fondaient leur participation sur le principe de la sauvegarde de la liberté de choix entre l'école étatique laïque et l'école libre confessionnelle. Paradoxe que commente ainsi Jean Baubérot (1990 : 9) : « l'interprétation donnée à l'événement peut diverger suivant les analyses et l'idéologie de chacun. Mais quelles qu'en soient les causes, pour beaucoup, la laïcité est moribonde ».

Ce qui retient le plus l'attention des intellectuels et du monde de l'éducation en France, c'est quand même l'analphabétisme religieux et le double problème d'incompréhension qui en découle à l'égard de la tradition chrétienne et des autres traditions. Cette prise de conscience a donné lieu à un mouvement pour instaurer un cours d'histoire des religions dans les lycées. Ce projet avait été porté dès le début du siècle par une des grandes voix de la laïcité, Ferdinand Buisson, qui envisageait ainsi les fruits d'un tel enseignement : « ce n'est pas la haine, le mépris, l'intolérance, c'est au contraire une large sympathie, une admiration respectueuse pour toutes les manifestations de la pen-

sée et de la conscience sans cesse en marche vers un idéal sans cesse grandissant ». Ce projet, on s'en doute, avait échoué⁴.

Ainsi un plus récent projet d'enseignement de la culture religieuse au Québec a-t-il connu l'échec, résultat des appréhensions mortifères que génèrent de tels projets. Les tenants d'une approche objective de la religion craignent l'intrusion d'un prosélytisme déguisé et les confessions l'effet néfaste d'un relativisme mettant en péril les certitudes absolues qu'elles jugent essentielles à toute éducation religieuse. Il nous semble, comme à Edgar Morin (1981 : 96 et suiv.), que nous avons affaire à une double peur : celle de la contamination, comme si les idées différentes recelaient quelque virus mortel, et celle de la récupération, comme si les idées adverses portaient la menace de l'intégration dans un système ennemi. Jean Baubérot (1990, chapitre VIII) revient longuement sur ce point, qu'il voit comme l'une des causes des difficultés de l'altérité (voir aussi Milot, 1991c).

Malgré ces craintes, l'enseignement de l'histoire des religions apparaît, tant en France qu'au Québec, comme une exigence « scientifique et culturelle ». Dans les sondages, cet enseignement rallie les deux tiers des Québécois (Aubert, Milot et Richard, 1986) et les deux tiers des Français (Baubérot, 1990 : 158). En France, il recueillerait même un consensus inhabituel : les laïcs de la Fédération de l'éducation nationale et les autorités de l'enseignement catholique sont d'accord sur sa nécessité, même si chacun essaie de prendre la plus grande part du gâteau en ce qui a trait au contenu des cours, ce qui risque de ralentir son implantation effective. Par ailleurs, des tentatives à caractère « parascolaire », permettant d'aborder le phénomène reli-

gieux à l'école laïque de façon non catéchétique, ont donné des résultats intéressants (Hervieu-Léger, 1990).

Nos deux sociétés, malgré les enclaves structurelles et la charge d'histoire qui leur sont propres, sont confrontées à la question qui devient en quelque sorte le paradigme de notre fin de siècle : le pluralisme. La capacité d'accueillir et de comprendre l'altérité sans y voir constamment une menace pour nos propres certitudes dépend des aménagements globaux et non des solutions à court terme qu'elles seront capables d'élaborer.

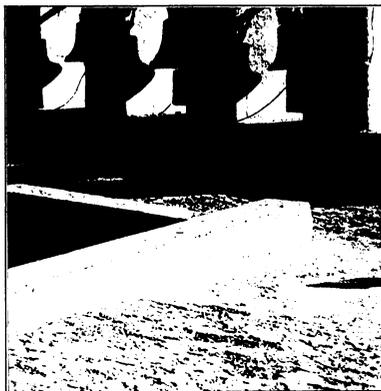
La question du sens

Nous terminerons cette réflexion en revenant à la délicate question du sens, dont nous constatons encore l'importance dans le processus global de transmission aux jeunes générations de ce que les précédentes croient essentiel de leur léguer. Si la question du sens de l'existence n'est pas le monopole de l'univers religieux, force est de constater que c'est encore à l'intérieur de ce répertoire symbolique, très mouvant par ailleurs, que puisent la plupart des parents pour munir leurs enfants de balises symboliques propres à ce registre de l'expérience. La majorité d'entre eux, au Québec et en France, ont encore recours aux ritualités du baptême et de la première communion pour leurs enfants. Ce fait invite à ne pas sous-estimer la fonction de signification que semblent encore remplir les références religieuses. Rien n'exclut qu'on y insuffle d'autres formes signifiantes — ce que font tous et chacun —, mais celles-ci ne vouent pas les premières au mutisme.

Nos propres recherches nous inclinent à considérer ces conceptions religieuses qui se maintiennent sans l'appareil communau-

taire, rituel et ecclésiastique comme des schèmes religieux d'une culture de base, ayant fonction de paradigme (Milot, 1991a : 111-120). En tant que paradigmes faisant partie de la culture de base de l'enfant, les éléments acquis au cours des premiers apprentissages serviront de modèles pour faire face à certains aspects de l'existence future (épreuves, sens de la vie, espoir d'après-mort, paradoxes éthiques sont nettement ressortis de notre enquête). Cela nous renvoie à des conceptions générales du monde et de l'existence, individuelle et collective, qui fonctionnent comme un donné immédiat dans la perception et l'orientation de certains choix existentiels.

Ces schèmes « paradigmatiques » constituent à proprement parler les composantes de la culture même d'un groupe social, c'est-à-dire de l'*éthos* d'un peuple. Le terme *éthos*, d'origine grecque, signifie les mœurs, les coutumes, le caractère. Il ne désigne pas seulement des actions morales conscientes, mais également les comportements habituels, les lois et la « vision du monde » caractéristiques d'un groupe. Ce terme nous semble rendre compte parfaitement du type de références religieuses que nous retrouvons chez les parents interrogés. Nous dirions, avec l'historien Jean Bau-berot, à qui nous nous sommes



référé à plusieurs reprises, que la culture de la majorité des Québécois et des Français reste marquée par une nette dominante chrétienne, plus précisément catholique. Ajoutons toutefois que cette empreinte est une variable tout à fait indépendante du degré de pratique ou d'adhésion au catholicisme.

Cette importance que revêtent les significations religieuses nous permet de comprendre pourquoi les parents, au Québec tout particulièrement, désirent une éducation religieuse pour leurs jeunes enfants. La tradition scolaire ayant toujours offert une voie directe d'accès à cette éducation, on ne s'étonne pas que le parent voie dans l'institution scolaire un lieu « normal » pour un tel apprentissage. La question du sens, abordée en cadre scolaire, représente pour eux une brèche dans un système fortement axé sur la productivité et la compétition, où c'est toute l'appropriation symbolique qui est chassée du procès de la production matérielle.

Mais, on l'aura compris, il ne saurait s'agir pour eux d'une religion associée à l'institution ecclésiastique. Il est remarquable de constater à quel point l'école s'avère le lieu par excellence de la validation de l'univers symbolique religieux que se sont constitués les parents. Les rapports entre la religion et l'école se sont donc

passablement modifiés dans la culture québécoise : naguère lieu de socialisation où la visée d'intégration des jeunes à la communauté croyante et pratiquante était prioritaire, l'école devient désormais un lieu où est ratifiée la construction symbolique du monde présumée partagée par d'autres individus, le dénominateur commun des signifiants demeurant implicite et la communauté de référence, virtuelle.

Il reste que la culture religieuse présente à l'école, française ou québécoise, quelle que soit sa forme, ne saurait être l'apanage d'un groupe ou d'une tradition en particulier : elle porte inévitablement l'esprit d'un temps et doit générer une attitude permettant d'aller à la rencontre de l'autre. Ainsi, tant le sens religieux que peuvent développer les individus que le sens de la religion qui devient désormais nécessaire à la compréhension des fondements de la culture s'inscrivent, à notre avis, en contresens de la dynamique culturelle et du rôle que l'on peut attendre de l'école comme creuset privilégié de la culture, dès lors qu'on enclave le premier dans les entrelacs de la propagande et que l'on réduit le second au mutisme.

Micheline Milot
Département des
sciences religieuses
Université du Québec à Montréal

Notes

¹ Voir *L'État des religions dans le monde*, Paris, Cerf, 1987.

² D'ailleurs, ne pourrait-on pas appliquer ce même concept à d'autres types d'appartenance : politique, nationale, syndicale ?

³ Projet de loi 143 du Gouvernement du Québec, ballotté depuis 1987 sans être encore effectif à ce jour.

⁴ Soulignons que déjà à cette époque l'historien des religions Maurice Vernes, dans son ouvrage intitulé *Mélanges de critique religieuse* (Paris, G. Fischbacher éditeur, 1880), avait exposé l'importance d'un enseignement public de l'histoire religieuse. Il avait même élaboré, selon une approche objective et critique, le premier manuel d'histoire juive à l'usage des écoles et des familles. De farouches oppositions se sont manifestées, avec les conséquences que l'on connaît.

Bibliographie

- AUBERT, Marcel. 1988. « La référence aux convictions des parents pour légitimer l'enseignement religieux confessionnel : raison d'être, signification et portée », dans AUBERT, MILOT et RICHARD, 1988 : 15-44.
- AUBERT, M., M. MILOT et R. RICHARD. 1986. *Les Parents et le régime d'option entre l'enseignement religieux catholique et l'enseignement moral*. Rapport de recherches, Québec, Groupe de recherches en sciences de la religion, ronéotypé, 100 p.
- AUBERT, M., M. MILOT et R. RICHARD, éd. 1988. *Le Défi de l'enseignement religieux : problématiques et perspectives*. Québec, « Les Cahiers de recherches en sciences de la religion », 9.
- BAUBÉROT, Jean. 1990. *Vers un nouveau pacte laïc ?* Paris, Seuil, 272 p.
- BERGER, Peter, et Thomas LUCKMANN. 1986. *La Construction sociale de la réalité*. Paris, Méridiens Klincksieck, 280 p.
- GRÉGOIRE, Maurice. 1988. « L'abandon de l'enseignement religieux culturel : un gain ou une perte au bilan éducatif », dans AUBERT, MILOT et RICHARD, 1988 : 105-132.
- HERVIEU-LÉGER, Danielle, éd. 1990. *La Religion au lycée*. Paris, Cerf, 153 p.
- KEPEL, Gilles. 1991. *La Revanche de Dieu. Chrétiens, juifs et musulmans à la conquête du monde*. Paris, Seuil, 287 p.
- MILOT, Micheline. 1991a. *Une religion à transmettre ? Le choix des parents*. Québec, Presses de l'Université Laval, 168 p.
- MILOT, Micheline. 1991b. « Typologie de l'organisation des croyances », dans Raymond LEMIEUX et Micheline MILOT, éd. *Les Croyances des Québécois. Esquisses d'une approche empirique*. Québec, « Cahiers de recherches en sciences de la religion », 11.
- MILOT, Micheline. 1991c. « L'enseignement religieux à l'heure du pluralisme », dans Fernand OUELLET, éd. *Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun*. Québec, Institut québécois de recherche sur la culture.
- MORIN, Edgar. 1981. *Pour sortir du XXe siècle*. Paris, Nathan, 220 p.
- OUELLET, Fernand. 1985. *L'Étude des religions dans les écoles*. Waterloo, Wilfrid Laurier University Press, 666 p.
- OUELLET, Fernand. 1988. « L'éducation interculturelle : un défi nouveau pour l'enseignement religieux et moral », dans AUBERT, MILOT et RICHARD, 1988 : 181-208.
- POULAT, Émile. 1987. « L'institution des sciences religieuses », dans *Cent ans de sciences religieuses à l'École pratique des Hautes Études*. Paris, Cerf : 49-78.
- SIMARD, Jean-Jacques. 1984. « L'œil-dieu au beurre noir : la société contre le sens et la religion à l'école », Montréal, *Cahiers de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences*, 15.
- VOYÉ, Liliane. 1987. « Les jeunes et le mariage religieux : une émancipation du sacré », dans *Sécularisation et religion : la persistance des tensions*. Tübingen, Actes de la XIXe Conférence internationale de sociologie des religions : 57-67.