

Le sacrifice des cultures religieuses en éducation

Louis Rousseau et Georges Leroux

Numéro 823, hiver 2023–2024

La transmission au Québec : entre désir et refus

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/103568ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Centre justice et foi

ISSN

0034-3781 (imprimé)

1929-3097 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Rousseau, L. & Leroux, G. (2023). Le sacrifice des cultures religieuses en éducation. *Relations*, (823), 19–22.

LE SACRIFICE DES CULTURES RELIGIEUSES EN ÉDUCATION

Louis Rousseau et Georges Leroux¹

Les auteurs, professeurs émérites à l'UQAM, y ont respectivement œuvré au Département de sciences des religions et au Département de philosophie

L'entrée dans la modernité du Québec s'est caractérisée par une rupture radicale avec son passé ecclésial, visible notamment dans l'évacuation progressive du référent religieux de ses programmes scolaires. Mais que perd-on, comme société, lorsque l'on choisit de sacrifier ainsi la transmission des normes et des savoirs associés aux cultures et aux traditions religieuses?

Pour assurer leur durée, les sociétés comme les familles ont la charge permanente de transmettre aux générations nouvelles les savoir-penser et les savoir-faire qui constituent le legs culturel. Ce processus, jamais statique, mobilise à cette fin diverses institutions soumises aux aléas de l'histoire. Or, depuis la deuxième moitié du XX^e siècle, celles-ci semblent, à cet égard, en pleine crise. L'historien Éric Hobsbawm en précise les conséquences lorsqu'il écrit : « La destruction du passé, ou plutôt des mécanismes sociaux qui rattachent les contemporains aux générations antérieures sont l'un des phénomènes les plus caractéristiques et mystérieux de la fin du XX^e siècle. De nos jours, la plupart des jeunes grandissent dans une sorte de présent permanent, sans aucun lien organique avec le passé public des temps dans lesquels ils vivent². »

Sont concernés en premier lieu les principaux canaux de transmission des visions symboliques du monde — la famille, l'école, les communautés de foi, les institutions juridiques, etc. —, mais également les pratiques qui en activent l'efficacité et les règles morales qui en orientent l'action. La société québécoise n'y fait pas exception. Dans les années 1960 et 1970, le Québec contemporain a dû s'adapter à un contexte de prospérité sans précédent, couplé à une croissance démographique exceptionnelle alors que ses principales institutions étaient, comme partout en Occident, engagées dans un vaste processus de remise en question et de renouvellement. Songeons par exemple au climat de jubilation révolutionnaire qu'exprimait le « C'est le début d'un temps nouveau. La terre est à l'année zéro » chanté par René Claude en 1970. Il n'y avait rien à transmettre. L'histoire était une page blanche.

On peut penser que, de ce sentiment, est né une sorte de blocage de la mémoire que le Québec actuel n'a pas su surmonter dans sa tâche de relever les nouveaux défis de la transmission. Nous prendrons ici l'exemple de la transformation du programme Éthique et culture religieuse (ÉCR) pour nous interroger sur l'évolution de la société elle-même.

D'un programme d'Éthique et culture religieuse...

Parmi les institutions de la transmission affectées ici par cette rupture historique au moment charnière de la Révolution tranquille, les communautés de foi catholique, protestante et juive sont peut-être celles qui ont été les plus bouleversées, dans leur dynamique intime comme dans leur fonction sociale. Subissant dans ce contexte une crise de leur régulation interne, elles se sont trouvées emportées par les mutations découlant d'une conception du monde dorénavant axée sur la prospérité et grosse d'une sécularisation radicale. Cette situation a détruit la consistance des représentations du sacré, fait s'effondrer l'attrait des vocations ascétiques et miné l'autorité des Églises et de leur message. La déconfessionnalisation nécessaire des institutions amorcée dès l'après-guerre s'achèvera au début du siècle nouveau avec la laïcisation du système scolaire confessionnel et l'abolition de l'enseignement religieux, sanctionnées par l'adoption des projets de loi 118 et 95 en 2000 et 2005, respectivement, dans la foulée du rapport Proulx (*Laïcité et religions*, 1999).

Or, dans le contexte d'un Québec de plus en plus pluraliste dans ses croyances et ouvert à l'immigration, fallait-il renoncer, dans notre système d'éducation, à la transmission



Nathalie Ampleman, sans titre, cyanotype tiré du livre d'artiste *Aïle*, 2013.

du facteur identitaire symbolique central que constituent les religions en faisant disparaître toute trace du religieux, porteur traditionnel des normes morales? Une première réponse à cette question, inventive à bien des égards, fut donnée par la création d'un programme scolaire appelé à occuper l'espace auparavant dévolu à l'enseignement confessionnel. Implanté en 2007, le programme Éthique et culture religieuse visait à développer partout, tout au long des deux premiers cycles (primaire et secondaire), trois compétences

complémentaires : la capacité personnelle de faire des choix éthiques, la connaissance des traditions religieuses patrimoniales et la capacité de dialoguer en vue de construire un monde commun.

Pensé dans une optique historique et culturelle, le volet «culture religieuse» se proposait d'identifier les traces matérielles et immatérielles des traditions religieuses faisant partie du patrimoine culturel québécois, comme celui de communautés plus récemment établies sur le territoire, et d'en

interpréter la signification. Était ainsi présentée avec la même attention la dimension religieuse des cultures autochtones, chrétiennes, juives, musulmanes et orientales. Sans être écartée, la vision séculière du monde demeurait cependant peu développée. Ce choix excluait le développement d'une posture croyante chez les élèves. Il visait plutôt à éclairer, grâce aux acquis des savoirs critiques universitaires, les faits religieux et leur fonction fondamentale, car sous quelque forme qu'ils se présentent dans les sociétés humaines, ceux-ci constituent des ensembles symboliques de discours et de pratiques permettant d'affronter les conditions limites de l'existence humaine.

Vers un programme de Culture et citoyenneté québécoise

Le programme ÉCR fut déployé de 2007 à aujourd'hui. L'an dernier, sans avoir fait l'objet d'évaluations rigoureuses ni de consultations auprès des enseignant-es spécialisé-es, on apprenait qu'il allait être abandonné. Il était devenu la cible autant des tenant-es d'un nationalisme identitaire exacerbé, brandissant le drapeau d'une laïcité fermée, que des partisan-es d'un athéisme militant jusqu'au-boutiste.

Le remplacement du programme d'ÉCR par le nouveau programme de Culture et citoyenneté québécoise (CCQ) répond par ailleurs à des défis qui ne semblaient pas prioritaires il y a dix ans, mais qui remettent en cause les priorités sociétales quant aux finalités et aux contenus essentiels à transmettre dans la formation des jeunes. Par exemple, l'un des trois principaux axes de ce programme, consacré à la citoyenneté québécoise, s'intéresse aux « valeurs et principes fondamentaux de la vie civique », la laïcité de l'État figurant parmi les grands thèmes abordés. Si la finalité du programme est de « préparer à la citoyenneté québécoise » en développant la pensée critique et la capacité à réfléchir à des questions éthiques³, reste qu'aux yeux des décideurs publics, tout paraît plus important que de s'engager dans un projet de transmission des normes associées aux traditions religieuses, comme le programme ÉCR le proposait. Or, il convient de s'interroger sur la portée des savoirs normatifs qui se perdent lorsque l'on néglige ces traditions, que l'on songe à la valeur absolue de la personne placée au cœur de l'héritage chrétien, par exemple. Une telle approche présente deux grands dangers : la perte des racines et le rabattement de la culture sur des objectifs purement utilitaires, loin des orientations fondamentales porteuses de la société.

Bien que les détails du nouveau programme CCQ soient encore assez mal connus, on ne peut que noter le repli utilitaire manifeste de son objectif de transmission. L'éthique et la culture religieuse y sont reléguées au rang de domaines complémentaires parmi des matières telles que « l'éducation juridique » ou la « citoyenneté numérique ». Cette transformation est l'expression d'un ajustement aux nouvelles finalités de l'éducation civique et au pragmatisme utilitaire qui est en voie de devenir la philosophie officielle du gouvernement du Québec. Force est de constater par ailleurs que les choses ont été faites un peu rapidement : le ministre responsable de la liquidation du programme ÉCR, Jean-François Roberge, a lancé la création du nouveau programme à partir d'une liste de petites matières disparues dans la réforme générale des programmes de l'école québécoise mise de l'avant dans les années 2000.

Il convient de s'interroger sur la portée des savoirs normatifs qui se perdent lorsque l'on néglige les traditions religieuses.

Des solutions contre le repli ?

Ce repli utilitaire est d'autant plus critiquable que les solutions sont multiples et relèvent d'options différenciées découlant des philosophies sociales qui les inspirent, allant d'un républicanisme strict à un libéralisme ouvert à tous les compromis. Toutes ces solutions, au Québec comme ailleurs, assument le maintien nécessaire d'un espace réservé à une éducation normative classique au sein du programme de formation, qu'elle soit ou non confiée à un programme d'éducation civique.

La tendance actuelle au Québec semble vouloir faire abstraction des normes et des traditions et se replier sur les savoirs scientifiques et techniques, seuls réputés susceptibles de contribuer concrètement à la formation des jeunes. L'adoption d'une position instrumentale, inspirée par le libéralisme, notamment, constitue sans doute la formule la plus aisée : en réduisant le mandat de transmission, on parvient en effet à réduire les conflits tout en favorisant le développement de compétences et d'expertises utiles. C'est l'accent principal du nouveau programme CCQ en voie d'implantation. Or, nous croyons plutôt qu'il faut rechercher un équilibre respectueux des différences et soucieux d'une transmission ouverte et arrimée au passé et →

aux traditions.

Il existe, au cœur même de la culture, un socle de savoirs et de valeurs qui, en dépit de leur marginalisation par le développement technique, nous reconduit à un devoir de transmission. Est-il possible d'en préciser la nature et de contribuer ainsi à redéfinir le mandat de transmission qui, depuis les Grecs et la Renaissance, a toujours constitué le cœur de l'éducation ?

Le devoir de transmission

Considérons d'abord la question philosophique : la transmission est-elle un devoir que les sociétés contemporaines, malgré une tendance forte à ne pas la considérer, doivent juger inaliénable ? Parmi les philosophes qui se sont penchés sur cette question, Hannah Arendt accorde la priorité à la poursuite d'un monde commun, en dialogue non seulement avec nos contemporains, mais également avec le monde à venir. La seule idée qu'une rupture dans la transmission puisse s'avérer inévitable et conduire ainsi à l'érosion complète du monde commun lui apparaît comme le péril central pour l'être humain. On pourrait retenir ensuite Jürgen Habermas, pour qui la question morale centrale n'est plus de savoir comment mener une vie bonne, mais de comprendre à quelles conditions une norme peut être valide. Dans son livre quasi testamentaire sur l'histoire de la philosophie, ce dernier insiste sur la fécondité d'un dialogue historique entre la foi et la raison. Or, quelle poursuite d'un tel dialogue peut exister sans assurer la transmission efficace de nombreux héritages religieux et philosophiques ?

Une question subsidiaire concerne les milieux et les institutions responsables de la transmission : la réflexion critique des sciences humaines attachée à comprendre cette culture de la transmission demeure une tâche sans cesse à renouveler. Connaître l'histoire des institutions et des traditions est au cœur du mandat de la transmission au sein de la société, sans oublier la nécessité de réfléchir en commun sur la nature du mandat que la société souhaite leur confier, de même que sur son extension et ses objectifs.

Dans son livre récent *La fin de la culture religieuse. Chronique d'une disparition* (Les Presses de l'Université de Montréal, 2023), Mireille Estivalèzes fait le constat d'un épuisement de la culture religieuse tout en se demandant s'il faut accepter qu'aucune connaissance culturelle des religions ne figure

dans les objets et les thèmes de la transmission de la culture. La priorité accordée aux finalités de la citoyenneté a-t-elle nécessairement pour corollaire un tel effacement ? Elle est certes en phase avec les exigences de la sécularisation et connote l'effort philosophique de la génération actuelle pour préciser ce que devrait être le mandat public d'une éducation à la citoyenneté, mais la question de la transmission des normes et des valeurs liées aux traditions religieuses ne devrait pas être bloquée pour autant.

Dans le sillage de la pensée d'Habermas, la philosophe française Chantal Mouffe insiste pour sa part sur le caractère central de la discussion, tout en se montrant critique envers les illusions de la démocratie libérale : pour elle, le concept central demeure celui de l'agonistique (*agonisme*), la démocratie étant d'abord le lieu du pluralisme et de l'affrontement. Les thèmes et les objets de la transmission normative deviennent de ce point de vue moins importants à déterminer que les dynamiques du débat, car dans chaque société, la capacité de débattre doit demeurer le principal legs à transmettre.

Il existe, au cœur même de la culture, un socle de savoirs et de valeurs qui nous reconduit à un devoir de transmission.

Or, de réels débats concernant les importants enjeux de la transmission dans notre système d'éducation, il n'y en a pas assez. On refuse de voir qu'exclure de l'école l'héritage des croyances fondamentales sur le monde et l'existence humaine transmises par les traditions, y compris celles des religions et des cultures présentes au Québec, est le symptôme d'un blocage, d'une fixation sur le moment négatif de notre révolution culturelle, d'un rejet de notre propre rapport à la religion. Ce refus ferme la porte à une véritable critique de l'aliénation de nos sociétés contemporaines. ■

1— Les auteurs ont été liés de près au choix et à la conception du programme Éthique et culture religieuse dont il est question dans l'article.

2— E. J. Hobsbawm, *L'âge des extrêmes. Histoire du court XX^e siècle*, Paris, Éditions Complexe/Le Monde diplomatique, 1999, p. 21.

3— Voir la page « Programme d'études *Culture et citoyenneté québécoise* » sur le site Web du ministère de l'Éducation du Québec.