

La légalisation du pluralisme religieux : la normativisation du paradigme des grandes religions mondiales au sein du programme Éthique et culture religieuse au Québec

Kornel ZATHURECZKY
*Jack LAUGHLIN **

Résumé : L'enseignement du pluralisme religieux au sein du programme Éthique et culture religieuse (ÉCR) dans les écoles publiques québécoises permet de mieux comprendre les fonctions possibles de la loi et de l'État dans la citoyenneté multiculturelle, mais aussi leurs conséquences pour la légitimité des intérêts des citoyens religieux. Nous soutenons qu'avec l'appui des tribunaux canadiens, le pluralisme normatif véhiculé par le programme ÉCR restreint le sens de la reconnaissance de soi à un idéal de citoyenneté étatique dans lequel les identités religieuses sont, au pire, effacées, et, au mieux, accommodées selon une hégémonie bienveillante. Cette situation met en évidence les tensions inhérentes aux sociétés pluralistes ; nous avançons que leur résolution par le moyen de l'enseignement religieux étatique crée une zone d'indistinction agambenienne. Le dispositif utilisé par l'enseignement religieux pour atteindre un tel objectif est une forme de discours sur les grandes religions du monde qui sape l'autorité de normativités religieuses jugées contraires à une théologie implicite de pluralisme, mais est-ce que l'enseignement religieux encourage ou est-ce qu'il affaiblit la citoyenneté autonome ?

Mots clés : Éthique et culture religieuse (ÉCR), grandes religions du monde, multiculturalisme, interculturalisme, Agamben, zone d'indistinction

* Kornel Zathureczky et Jack Laughlin sont tous deux professeurs au Département de sciences religieuses de l'Université de Sudbury, au Canada.

La religion, l'éducation, les droits

Au Québec, depuis septembre 2008, le programme Éthique et culture religieuse (ÉCR) est obligatoire pour tous les élèves du primaire et du secondaire. Ce programme prévoit des exemptions en théorie, mais dans la pratique les demandes en ce sens aboutissent rarement. Entre autres, des parents identifiés par leurs initiales (S.L. et D.J.) ont tenté, sans succès, d'obtenir une telle exemption en arguant que le programme violait leur liberté de religion et faisait obstacle à leur volonté d'élever leurs enfants dans la foi catholique. Ils se sont battus jusqu'en Cour suprême du Canada, tribunal qui a rejeté leur appel (arrêt *S.L. c. Commission scolaire des Chênes* ; ci-après : *S.L.*).

S'exprimant pour la majorité de ses collègues, la juge Marie Deschamps a écrit ce qui suit :

Les parents qui le désirent sont libres de transmettre à leurs enfants leurs croyances personnelles. Cependant, l'exposition précoce des enfants à des réalités autres que celles qu'ils vivent dans leur environnement familial immédiat constitue un fait de la vie en société. 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 [à] méconnaître les obligations de l'État québécois en matière d'éducation publique. Bien qu'une telle exposition puisse être source de frictions, elle ne constitue pas en soi une atteinte à [la liberté de religion]. (*S.L.* : par. 40.)

Sans épuiser tous les motifs de son rejet de l'appel, le plus haut tribunal au pays réitère ici un grand nombre des impératifs qui ont conditionné l'éducation religieuse dans les démocraties libérales occidentales au cours des dernières décennies. Au sein d'un ordre libéral et démocratique pluraliste, la mission sous-entendue de l'école publique consiste à former des citoyens autonomes assumant pleinement à la fois leurs droits individuels et leurs devoirs collectifs. L'immigration non européenne aidant, la citoyenneté se conçoit de plus en plus sous l'angle de la reconnaissance et de l'acceptation des différences ethniques, linguistiques et religieuses. L'éducation au pluralisme, vouée à la formation de citoyens au sein d'une communauté politique pluraliste, a donc trouvé un terreau fertile dans le paradigme des grandes religions du monde (*World Religions*

paradigm), cet assemblage de « différents faits religieux » propice à la représentation de la diversité.

Expression de ce paradigme, le programme ÉCR québécois a su créer, sur les plans législatif et pédagogique, et faire confirmer sur le plan judiciaire, des conditions distinctes de participation à « la réalité multiculturelle de la société canadienne ». C'est cette particularité qui le rend si intéressant à nos yeux. Notre article expose la logique de ces conditions de participation à la création, au Québec, d'un programme obligatoire dont la Cour suprême du Canada a reconnu la constitutionnalité. Il met en évidence un ensemble d'intérêts pas toujours compatibles qu'utilise l'État pour défendre sa prérogative de restreindre plus ou moins sévèrement l'autonomie de ses citoyens dans la construction d'une identité propre. En rendant l'arrêt *S.L.*, la Cour a effectivement fait échec à toute objection imaginable à l'idée même de pluralisme religieux, cet indissociable corollaire du multiculturalisme. Par contre, en confirmant la constitutionnalité du caractère obligatoire du programme ÉCR, elle a donné à l'État le pouvoir de former ses futurs citoyens selon une conception du fait religieux qui reconnaît une multiplicité de religions. Certes, l'existence d'un pluralisme religieux n'est guère contestée de nos jours et pourtant ce concept pose encore problème, quelle que soit la « réalité » sociale à laquelle il se rapporte.

Premièrement, dans la version étoffée de l'argumentaire généalogique développé plus loin, le paradigme des grandes religions du monde « a servi à une variété de fins rhétoriques pour étayer l'hégémonie et l'universalisme chrétiens » (Curtis, 2005 : 265, recension de Masuzawa, 2005). Plus encore que tout autre programme d'enseignement religieux, le programme ÉCR propose d'utiliser un christianisme abstrait et sa place dans l'État-nation moderne comme canevas pour exposer les autres « religions » : l'individu y a ainsi le choix quasi confessionnel de sa *croissance*, ce qui suppose la reconnaissance d'une myriade de d'options possibles au sein d'un vaste marché lockéen de la tolérance. Des considérations exclusivistes peuvent peser dans la balance (ou lui être imposées), mais seulement à condition qu'il accepte certains principes communs, en particulier la présence légitime de l'autre.

De cela découle un second problème. La Cour suprême du Canada a prétendu que « l'exposition précoce des enfants à des réalités autres que celles qu'ils vivent dans leur environnement familial immédiat constitue un fait de la vie en société ». À certains

égards, il s'agit du quotidien de la majorité des ménages canadiens. Des nuances s'imposent toutefois. D'une part, la totalité des ménages n'est pas dans cette situation, pas plus qu'il ne serait possible de les obliger à reconnaître ces réalités autres, du moins au sens où l'entend le programme ÉCR. Dans la mesure où l'État reconnaît à certains groupes comme les juifs hassidiques et les huttérites le droit de limiter leurs contacts avec les réalités autres, il s'ensuit qu'il existe une certaine frontière et que S.L. et D.J., contrairement à ces groupes, résident du côté où les enfants *doivent* être exposés aux réalités autres. D'autre part, que sont exactement ces « réalités autres » qui constituent un « fait de la vie » ordinaire pour la plupart des enfants canadiens qui y sont exposés, comme c'est le cas des enfants de S.L. et D.J. de Drummondville ? S'il s'agit seulement des signes ostentatoires d'une religion, la manière dont un programme d'enseignement religieux entend représenter cesdites réalités devient alors problématique, et le problème se pose avec encore plus d'acuité lorsqu'il s'agit de croyances privées non soutenues par des signes ostentatoires. En ce qui a trait au catholicisme, par exemple, le programme ÉCR pourrait imposer à des croyants comme S.L. et D.J. une représentation à laquelle ils sont incapables de consentir. Ces quelques considérations n'épuisent pas, tant s'en faut, le fond de questions critiques que soulèvent cette représentation et la relation de pouvoir qu'elle institue (Beaman, 2008).

L'argumentaire de la Cour paraît s'enraciner dans une conception de la religion en tant qu'autorité globale régissant la vie des citoyens religieux en soi et dans ses manifestations particulières. C'est cette conception que la juge en chef Beverley McLachlin met de l'avant lorsqu'elle décrit les décisions dans les causes relatives à la liberté de religion comme une « dialectique de normativités concurrentes » (McLachlin, 2004 ; voir également ci-dessous). Cela explique partiellement pourquoi la Cour a interprété la cause *S.L.* sous l'angle d'une autre possibilité constitutionnelle opposant la liberté de religion et les dispositions de la Charte canadienne des droits et libertés sur le patrimoine multiculturel (Ginn, 2012). S.L. et D.J. se réclament d'une conception de la liberté fondamentale (article 2*a*) si absolue, aux yeux de la Cour, qu'elle outrepassse l'une des dispositions générales (article 27) de la Charte, même si, à vrai dire, rien ne laisse croire que les demandeurs en appel n'aient jamais rejeté autre chose que le programme ÉCR (Skerrett, 2013). Chacun de son

côté, Ginn et Skerrett tirent une conclusion qui éclaire nos analyses de ce programme :

[...] en se servant du multiculturalisme comme d'un microscope pour voir s'il y a eu atteinte à la liberté de religion au lieu de le poser comme un argument de poids à l'étape de l'exposé des motifs, la Cour risque d'affaiblir la protection constitutionnelle accordée à la liberté de religion. (Ginn, 2012.)

Dans l'arrêt *S.L.*, la Cour s'est servie de la protection consentie par la Charte au patrimoine multiculturel du Canada comme d'une solive constitutionnelle contre la revendication des parents au lieu d'y voir une raison supplémentaire de protéger la liberté de religion. (Skerrett, 2013.)

Dans la mesure où le double objectif du programme ÉCR, à savoir la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011 : 2 [500]), oppose la liberté de religion au pluralisme religieux, le gouvernement du Québec, en insistant pour que les enfants de parents comme S.L. et D.J. suivent le programme, subordonne lui aussi la liberté de religion au vivre-ensemble : la reconnaissance s'arrête dès lors qu'elle remet en question la conception du bien commun promue par l'État¹. L'arrêt *S.L.* a élargi la marge de manœuvre de ce dernier pour promouvoir sa propre idée du bien commun. Quant à savoir si la balance des droits et des devoirs civiques en démocratie pluraliste trouve son équilibre dans un tel contexte, là est toute la question.

L'enseignement du pluralisme religieux dans les écoles publiques québécoises est une occasion en or de mieux comprendre non seulement les fonctions possibles de la loi et de l'État dans la citoyenneté multiculturelle, mais leurs conséquences sur la légitimité des intérêts des citoyens religieux. S'il est vrai que l'école publique

¹ Dans l'autre cause que la Cour suprême a entendue au sujet du programme ÉCR (*École secondaire Loyola c. Québec (Procureur général)*, [2015] 1 R.C.S. 613), une école secondaire catholique privée plaidait que sa propre approche du bien commun, résolument catholique et nourrie par la réflexion très riche et très ancienne de l'Église à ce sujet, valait celle du programme, que le gouvernement rejetait d'ailleurs. Sans rien enlever à l'importance de cette cause au dossier du programme, nous sommes d'avis qu'elle soulève des questions trop vastes pour les ambitions plus modestes du présent article.

doit inévitablement assumer certains devoirs liés à la citoyenneté (McLaughlin, 1992), il est important de savoir situer ces derniers dans l'enchevêtrement d'intérêts qui définissent les conditions d'exercice de cette citoyenneté, particulièrement pour tout ce qui concerne le développement de l'autonomie personnelle. Quand les intérêts de citoyens religieux, exhibés chacun dans son style de vie respective, se heurtent à ceux de la loi et de l'État (comme dans la cause *S.L.*), c'est sur les premiers que le fardeau du compromis est susceptible de reposer. Nous sommes d'avis que la hâte avec laquelle le gouvernement du Québec et les tribunaux ont rejeté la prétention des demandeurs en appel quant à la violation de leur liberté de religion repose en définitive sur des notions tenues pour évidentes et naturelles et qu'il faut enseigner telles quelles, à savoir que les citoyens adhèrent à des religions différentes et que le discours à leur sujet, à l'exception des manifestations d'appartenance des citoyens envers elles, peut être neutre, ou encore, pour dire les choses autrement, que les construits intellectuels inspirés du paradigme des grandes religions du monde sont, toutes choses étant par ailleurs égales, présumés être à l'abri de toute contestation judiciaire au nom du droit d'exercer sa liberté de religion. La problématisation de cet héritage des Lumières en soi, mais aussi de sa prévalence dans le champ de l'éducation religieuse dans l'ensemble des démocraties libérales, a tôt fait de montrer son influence excessive sur la définition de la citoyenneté multiculturelle et de ses exigences. Ce que montre le cas de nombreux programmes comme ÉCR, c'est le besoin de repenser la citoyenneté à l'aune du postcolonialisme, dans une forme et selon une énonciation plus fluides et inclusives qu'avant, et respectueuses de la diversité en soi.

Depuis quelques années, la redéfinition d'une citoyenneté affranchie du cadre conceptuel de l'autodétermination juridico-politique de l'État-nation contemporain meuble l'actualité des débats méthodologiques sur l'éducation à la diversité religieuse dans le système scolaire public (Jackson, 2003). Entre autres, David Chidester (2003) fait valoir que l'adoption à des fins éducatives d'une définition de la citoyenneté fondée sur le concept accommodant d'« interculturelisme global » résout les difficultés inhérentes à la projection cartographique de la diversité qui commande une bonne part de l'éducation religieuse prodiguée par l'école laïque dans l'intérêt supérieur de l'État-nation où se donne cette éducation. C'est une position que l'argumentaire du présent

article partage volontiers, bien que sa défense n'en soit pas le but premier. Nous entendons plutôt proposer une critique contemporaine de l'éducation religieuse en examinant un cas d'espèce, le programme ÉCR du gouvernement du Québec, et les discours non moins spécifiques à son sujet, car le programme en soi et la décision de la Cour suprême du Canada à son endroit ouvrent une piste d'analyse pertinente du besoin manifeste de l'État de gérer la diversité par l'éducation.

Comme beaucoup d'autres entreprises analogues, le programme ÉCR recherche le point d'équilibre entre les libertés individuelles fondamentales garanties par les chartes québécoise et canadienne, d'une part, et les prérogatives de l'État multiculturel contemporain, d'autre part. Une telle recherche étant susceptible de dresser les citoyens religieux contre l'État laïque, on verra d'un bon œil sa reformulation, suivant la proposition de Strenski dans son manifeste *Why Politics Can't Be Freed from Religion* (2010), qui définit plusieurs stratégies de résistance à l'habitude des Modernes de faire du religieux et du politique deux champs mutuellement exclusifs de l'agir social des citoyens. Pour peu qu'on se représente le citoyen religieux comme étant soumis à la fois à la puissance (*potestas*) de l'État et à l'autorité (*auctoritas*) de la religion, il devient possible de comprendre plus complètement les objections à l'éducation religieuse du genre de celles qu'ont soulevées contre le programme ÉCR les demandeurs en appel dans la cause *S.L.*

Dans sa contribution au collectif dirigé par Jackson cité précédemment, Gabriel Moran (2006 : 42–46) affirme que la résistance à la *potestas* de l'État et sa critique doivent faire partie de tout programme d'éducation religieuse. C'est un point de vue auquel nous pouvons nous rallier dans la mesure où nous entendons démontrer que le programme ÉCR – dans sa forme, certes, mais plus encore dans l'exercice par l'État de sa *potestas* d'une manière qui a fait disparaître pratiquement toutes les possibilités de s'en affranchir – esquivait toute critique possible du vivre-ensemble échafaudée par l'État. Ce qu'il reste dans le sillage de ce rejet est l'illusoire réconciliation de l'*auctoritas* et de la *potestas*, entraînant une forme de reconnaissance qui exige des concessions extraordinaires de la part de ceux qui pourraient vouloir y résister. Il s'ensuit que des styles de vie qui auraient pu se voir accorder une protection particulière par les tribunaux en d'autres circonstances se sont plutôt vues placées en concurrence dans un marché aux idées où l'essence

de leurs prétentions est frappée d'interdit parce qu'elle ne favoriserait pas la cohésion sociale. D'aucuns y reconnaîtront sans trop de difficulté une manifestation du concept agambenien de « zone d'indistinction », car l'État brouille activement les lignes de partage entre ses propres intérêts et l'expression de l'autonomie de ses citoyens, laquelle s'énonce souvent en des termes religieux bien spécifiques, voire marginaux.

Les pages qui suivent se consacreront à l'étude du programme ÉCR sous trois angles. D'abord, dans la mesure où ce programme emprunte une approche comparatiste des religions, son interprétation du paradigme des grandes religions du monde y est scrutée non seulement pour répertorier ce qu'elle inclut et exclut, mais pour cerner la manière même dont elle conçoit la religion, et les religions particulières, au sein de l'État-nation pluraliste. L'article examine ensuite la critique du programme ÉCR qu'ont formulée plusieurs défenseurs de la laïcité au Québec et qui met en perspective le jugement favorable de la Cour suprême et les objections de S.L. et D.J. Cette « minorité » ne voit évidemment rien de neutre dans la notion de « culture religieuse », mais ce qui est étonnant, c'est la manière dont les défenseurs de la laïcité parviennent à négocier leur critique en empruntant les termes du paradigme des grandes religions du monde. La dernière partie du texte porte sur le rapport entre le programme ÉCR et l'éducation à la citoyenneté. Par le truchement de ce programme éducatif, et d'autres, connexes, l'État s'est donné les moyens de gérer la diversité religieuse sur un mode qui cherche activement à circonscrire l'autonomie de ses citoyens eu égard à la religion. Le but de cette manœuvre est le façonnement d'une culture civique commune traduisant l'expression d'un pluralisme normatif.

Le paradigme des grandes religions du monde

Du point de vue de l'instruction publique, l'institution du programme ÉCR a singulièrement infléchi le processus de déconfessionnalisation de l'éducation au Québec. Conjugué à d'autres éléments, par exemple, le programme Histoire et éducation à la citoyenneté, le programme ÉCR participe d'une volonté officielle d'aborder la formation à la citoyenneté d'une manière à la fois holistique et axée en priorité sur la reconnaissance du pluralisme dans la société canadienne. Le point de rencontre des trois principaux volets du programme – soit Éthique, Culture religieuse et Dialogue

– est aussi le lieu du genre (*genus*) des grandes religions du monde, qui semble se trouver naturellement au sommet d'une taxonomie toute spéciale.

La documentation pédagogique préparée pour les cycles primaire et secondaire (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011 : 41 [539]) stipule ce qui suit :

- le christianisme (le catholicisme et le protestantisme) est traité tout au long de chaque année d'un cycle ;
- le judaïsme et les spiritualités des peuples autochtones sont traités à plusieurs reprises, chaque année d'un cycle ;
- l'islam est traité à plusieurs reprises au cours d'un cycle ;
- le bouddhisme est traité à plusieurs reprises au cours d'un cycle ;
- l'hindouisme est traité à plusieurs reprises au cours d'un cycle ;
- 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 sont abordées au cours d'un cycle.

Le préambule de cette documentation affirme aussi ceci :

Pour ce qui est de la formation en culture religieuse, elle vise la compréhension de plusieurs traditions religieuses dont l'influence s'est exercée et s'exerce toujours dans notre société. (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011.)

Ce que l'observateur sagace voit se profiler derrière le programme ÉCR, c'est donc la silhouette du paradigme des grandes religions du monde telle que l'ont tracée Suthren Hirst et Zavos :

Selon ce modèle, la configuration de la pratique et des idées religieuses est le fruit des grands systèmes religieux fonctionnant en toute discrétion. On se représente ces systèmes existant côte à côte dans un espace commun du champ global de l'agir culturel, social et politique, un espace dans lequel ils se font concurrence, dialoguent, se régénèrent ou, au contraire, dégénèrent. Chacun de ces systèmes est un acteur historique obéissant à sa propre volonté. (Cité dans Owen, 2011 : 254.)

Malgré l'apparente unicité de chacun de ces « espaces communs » qu'on imagine occupés par des systèmes multiples, les

travaux programmatiques de Jonathan Z. Smith suggèrent que la classification à l'œuvre est toujours la même. En remontant la lignée de la généalogie conceptuelle de la religion jusqu'au temps du contact colonial entre l'Europe et le reste du monde, Smith (1993 : 280) écrit :

Il nous est impossible d'échapper à l'idée qu'une grande religion du monde est une religion semblable à la nôtre, tout simplement, et qu'elle forme d'abord et avant tout une tradition dont la puissance et le nombre de fidèles sont suffisants pour entrer dans notre histoire et la façonner, l'influencer ou l'empêcher d'advenir. Nous reconnaissons à la fois l'unité propre à chacune des grandes religions du monde et la diversité entre elles, car ces religions sont des entités géopolitiques majeures avec lesquelles nous devons composer.

Dans la mesure où le programme ÉCR se fonde sur une telle vision des choses, le nombre et la forme des religions énumérées plus haut soulèvent maintes questions. Eu égard au principe même de classification, celles de Catherine Bell sont particulièrement incisives :

[...] que faut-il conclure au sujet des religions qui sont exclues d'une liste des [...] grandes religions du monde ? Qu'elles manquent d'envergure ? Qu'elles sont confinées à des entités nationales et, dès lors, incapables en leur état de réunir une communauté transnationale ? Ou qu'elles se situent hors du cadre du modèle ou prototype utilisé et, par conséquent, risquent que les théoriciens ne leur reconnaissent même pas le statut de religion ? (Cité dans Owen, 2011 : 255.)

Ces questions embrouillent évidemment chaque taxonomie des grandes religions du monde, y compris celle du programme ÉCR. Pourtant, la liste générée par ce dernier contient des bizarreries bien à elle du point de vue du fond autant que de la forme. Attardons-nous d'abord au fond. En comparant cette liste avec la plupart des manuels scolaires rédigés dans la perspective du paradigme des grandes religions du monde, l'observateur remarque d'emblée l'évacuation du sikhisme et de la question toujours difficile des « religions chinoises », à savoir le confucianisme et le taoïsme, encore que le

bouddhisme fasse acte de présence. Ces exclusions² trouvent un début d'explication dans la démographie pure et simple : au tournant du XXI^e siècle, le Québec comptait seulement 8 225 sikhs et 3 425 fidèles des « religions orientales » contre 24 525 hindous et 41 380 bouddhistes (Statistique Canada, 2001).

Cela étant dit, la sélection ne s'est pas seulement faite en fonction du poids démographique des religions car d'autres groupes nombreux sont aussi exclus, et s'il est vrai que l'importance ou la présence comptent pour quelque chose, il l'est tout autant que le programme ÉCR accorde à certaines religions plus d'attention que le justifie d'emblée leur poids démographique. Les chrétiens orthodoxes, par exemple, que la formule parapluie « le christianisme (le catholicisme et le protestantisme) » laisse à découvert, pour autant qu'on puisse le voir, comptaient 100 375 fidèles au Québec en 2001, bons pour le 4^e rang derrière les catholiques, les protestants et les 108 620 musulmans (Statistique Canada, 2001). Par ailleurs, du point de vue du temps d'enseignement, après le christianisme dont il traite « tout au long de chaque année d'un cycle », le programme ÉCR aborde le judaïsme (de pair avec les spiritualités des peuples autochtones) « à plusieurs reprises, chaque année d'un cycle ». Vient ensuite le tour de l'islam, traité « à plusieurs reprises au cours d'un cycle », sans plus, alors que le Québec compte pourtant quelque 20 000 juifs de moins que de musulmans.

Le paradigme des grandes religions du monde, tel qu'il figure au programme ÉCR, fonde ses catégories sur des considérations historiques et autres, comme le suggère à lui seul le regroupement du judaïsme et des spiritualités autochtones. Les Églises catholique et anglicane ont indubitablement pesé lourd dans le passé du Québec, d'où l'insistance à leur endroit. Les « spiritualités » autochtones traditionnelles sont présentes sur le territoire depuis plus longtemps encore. De même, la présence ancienne et la concentration spatiale des juifs au Québec confèrent au judaïsme une signification religieuse particulière dans la culture religieuse de la province. Beaucoup d'autres minorités religieuses occupent néanmoins une place importante dans le passé québécois sans, pour autant, que l'aménagement du programme ÉCR paraisse soucieux de les

² Le programme traduit un certain degré de conscience de la diversité de la population, comme le montre la disposition prévoyant l'ajout de certaines religions à la matière obligatoire « selon la réalité et les besoins du milieu ».

incorporer à sa trame. Il existe de bonnes raisons de faire l'impasse sur elles : l'ordre du Temple solaire, avec ses meurtres et ses suicides, et les témoins de Jéhovah, avec leur historique de poursuites en justice et de persécutions, sont probablement des sujets trop délicats pour des élèves du cycle primaire, mais même en supposant que ceux du cycle secondaire soient assez mûrs pour étudier ces pans de l'histoire religieuse du Québec, le programme persiste à reléguer les minorités religieuses en question aux frontières de sa taxonomie.

Le problème déborde toutefois le seul choix des catégories incluses ou exclues. On se rappellera que Suthren Hirst et Zavos disaient de chaque grande religion du monde qu'elle est un « acteur historique obéissant à sa propre volonté » plutôt qu'un regroupement d'acteurs historiques individuels qui s'identifient avec telle forme de religiosité plutôt qu'avec telle autre. Dans la mesure où le paradigme des grandes religions du monde impose des formes de normativité aux taxons qu'il a retenus, c'est à leur aune que se mesure la portée de la capacité d'action des fidèles pris individuellement. Par cette façon d'envisager la différence, l'État et ses citoyens parviennent à faire la synthèse de normativités religieuses multiples dans un rapport dialectique avec la normativité propre à la *civitas*. Les acteurs sont assujettis à des processus discursifs desquels émerge « une représentation bien modulée, bien réfléchie, du personnage du bon citoyen » (Beaman, 2008 : 111–112). Toute mise à l'épreuve des limites de cette idée suscite habituellement chez l'acteur putatif une certaine résistance qui doit tenter de trouver sa voix parmi la somme des discours sur la bonne citoyenneté. Ainsi pourra-t-on conclure que S.L. et D.J., fidèles à un schéma bien connu (Beaman, 2008 : 100–139), ont tenté de causer un précédent relativement à la liberté religieuse, mais aussi à l'autonomie des parents et des mineurs, en arguant que le programme ÉCR soumettait leurs enfants à une « volonté de faire communauté » qui entamait radicalement l'espace de séparation postulé par les conceptions libérales contemporaines de l'autonomie.

Le programme ÉCR cherche à amenuiser cet espace de séparation, car l'un de ses principes directeurs est celui de la « reconnaissance de l'autre », qu'il lie :

[...] au principe selon lequel toutes les personnes sont égales en valeur et en dignité, d'où l'importance pour chacune d'entre elles d'être reconnue, notamment dans sa vision du

monde, c'est-à-dire dans ce regard que chacun porte sur soi et sur son entourage et qui oriente ses attitudes et ses actions. Cette reconnaissance rend possible l'expression de valeurs et de convictions personnelles. Elle s'actualise dans un dialogue empreint d'écoute et de discernement, qui n'admet ni atteinte à la dignité de la personne ni actions pouvant compromettre le bien commun. Ce faisant, elle contribue à la construction d'une culture publique commune qui tient compte de la diversité. (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011 : 2 [500].)

La Cour suprême s'est prononcée en faveur de ce qui précède. Beaucoup de personnes y verront l'expression du sens commun le plus élémentaire et trouveront sa contestation judiciaire exagérée. Mais l'arrêt du plus haut tribunal du pays introduit une catégorisation supplémentaire à partir de laquelle les citoyens comme S.L. et D.J. doivent se définir. La Cour juge irrecevable toute reconnaissance d'autrui qui ne respecte pas la vérité de ce dernier. On imagine aisément S.L. et D.J. (et leurs enfants) dire : « Nous sommes de *vrais catholiques*, vous êtes protestants, juifs, musulmans, etc. ; par conséquent, nous avons raison et vous avez tort ». En ce sens, bien qu'ils reconnaissent effectivement l'autre, ils rejettent les conditions de cette reconnaissance qu'impose l'État, dans le contexte de l'école publique à tout le moins. Il ne s'agit pas d'avaliser la prétention des demandeurs en appel voulant que le programme ÉCR promeuve le relativisme, mais plutôt d'avancer que les programmes d'enseignement religieux comme ÉCR exercent un effet modérateur avec lequel les dispositions religieuses comme celles des demandeurs sont peut-être incompatibles.

Tout cela revient à dire que l'« approche culturelle » de la religion du programme ÉCR va bien au-delà de l'enseignement de faits religieux neutres. Son expression de l'interculturalisme par la lorgnette du christianisme, abordé chaque année du programme, reconnaît explicitement que l'hégémonie chrétienne se trouve au cœur du paradigme des grandes religions du monde. Tous les programmes d'études sur le pluralisme religieux doivent faire des choix, mais ceux du programme ÉCR semblent ignorer plusieurs catégories importantes, comme le sikhisme, dont les fidèles sont susceptibles d'afficher des signes ostentatoires de leur foi. Qui plus est, la documentation pédagogique aborde ces « bricolages », pourrait-on dire, que sont le bouddhisme et l'hindouisme en tenant

pour acquis que le confessionnalisme propre au paradigme des grandes religions du monde suffit à rendre compte de leur diversité. Il paraît pourtant improbable que la forme ou la fonction du programme ÉCR parviennent à saisir certains traits particuliers de l'hindouïté, tel le système de castes. Aussi nobles soient-ils, les impératifs de reconnaissance et de dialogue du programme sont précédés de l'ensemble problématique de catégories que sont les religions, ce qui détermine activement les conditions de la reconnaissance. Peu de gens, sans doute, y trouvent à redire, mais c'est certainement cette minorité de contestataires qu'une telle modulation dialogique de l'identité trouble le plus.

Que le programme ÉCR ainsi interprété participe de la formation à la citoyenneté et à l'idéal du vivre-ensemble – l'objet de la dernière partie du présent article –, voilà qui est susceptible d'être bien accueilli par un large public. À l'inverse, ici encore, S.L., D.J. et leurs semblables verront peut-être dans ce modèle de citoyenneté un abus d'autorité de l'État aux dépens de leurs droits parentaux. Mais ils ne sont pas seuls : d'autres voix ont fait entendre des objections comparables, arguant que le programme assujettissait leur identité minoritaire au même effet modérateur. Selon les objections des défenseurs de la laïcité du Québec, comme on le verra maintenant, le programme ÉCR cherche à rallier à sa vision du pluralisme non seulement la mouvance religieuse, mais encore la mouvance non religieuse. En réponse, les défenseurs de la laïcité adoptent diverses stratégies discursives bien connues (Beaman, 2008) : ils tentent d'inverser le propos du programme ÉCR sur les religions mondiales en suggérant qu'il est indissociable de toute prétention théologique, ils demandent au programme d'accorder à la laïcité stricte un statut analogue à celui des religions dans son marché aux idées et, enfin, ils souhaitent voir leur conception de la laïcité – la plus apte, à leurs yeux, à répondre aux questions de reconnaissance et de bien commun qui préoccupent tant le programme – remplacer la contribution des religions à la citoyenneté que souhaite ce dernier.

Le défi de la laïcité

L'histoire des débats sur la laïcité au Québec est un sujet inépuisable. Pour cette raison, nous nous contenterons de souligner que l'élaboration du programme ÉCR a coïncidé avec les intenses délibérations publiques sur la reconnaissance des accommodements

raisonnables et de la laïcité. Se situant entre le rapport Proulx (1999), sur la place de la religion à l'école, et le rapport Bouchard-Taylor (2008), sur les accommodements raisonnables, le programme ÉCR « reflète la même analyse de l'évolution sociale du Québec contemporain » (Leroux, 2010 : 43). Partant de là, les théoriciens du programme ont construit celui-ci sur des fondations conceptuelles faites de « laïcité ouverte », d'« interculturelisme » et de « pluralisme normatif ». Une telle philosophie prête le flanc aux accusations de relativisme, et l'opposition la plus forte est venue, sans surprise, des croyants pratiquants comme S.L. et D.J., mais aussi d'alliés dans les médias de masse qui, pour prendre l'exemple de la chroniqueuse du *National Post* Barbara Kay, ont abondamment mis leur tribune au service de la défense des droits des parents et de la liberté de religion. Plus discrète, la prise de parole médiatique des défenseurs de la laïcité au sujet du programme et de son outillage conceptuel est tout aussi porteuse de sens. Leurs objections sont en quelque sorte l'envers de celles des demandeurs en appel dans la cause S.L. : d'une part, en insistant sur la religion au détriment de la non-religion, reléguant même celle-ci au rang d'arrière-pensée, le programme envoie subtilement aux élèves le message que l'éthique doit s'appuyer sur la religion, et d'autre part, en tenant plusieurs religions et l'absence de religion pour également valables et respectables en ce qui concerne leur vision du monde respective, il ôte toutes ses dents à la critique de la laïcité ou de l'athéisme à l'endroit de la religion. En adoptant ce discours, les défenseurs de la laïcité se trouvent à devoir négocier leur critique selon les termes du programme ÉCR.

Pour illustrer la justesse de cette observation, attardons-nous à quelques-unes des objections soulevées dans l'espace public par deux groupes, le Mouvement laïque québécois (MLQ) et les Libres penseurs athées/Atheist Freethinkers (LPA/AFT). Nos sources abordent trois thèmes qui ont un rapport avec notre analyse plus générale du programme : la méthode dite de l'« approche culturelle », la construction identitaire par le truchement de la religion et la centralité de la religion dans l'entreprise de reconnaissance de l'autre et de recherche du bien commun.

Au sujet de l'approche culturelle, estime David Rand (2012) de LPA-AFT, le programme ÉCR pêche par ambiguïté dans son exposé des « faits religieux » :

Il est imposé à tous les niveaux, y compris aux enfants au début de l'école primaire, à un âge où ils sont susceptibles d'avoir de la difficulté à faire l'importante distinction entre la mythologie et la réalité (entre un concept comme, par exemple, « Les chrétiens croient que Jésus a été ressuscité après sa mort » et un prétendu fait historique, « Jésus a été ressuscité après sa mort »).

Rand n'a aucun cas concret de confusion de ce genre sur lequel appuyer son objection, mais celle-ci a le mérite d'énoncer clairement et directement ce qu'on pourrait qualifier de problème théologique du paradigme des grandes religions du monde. La systématisation de nombreuses religions – ces différentes espèces que sont le christianisme, le judaïsme, l'islam, etc. – doit nécessairement se faire au prix de l'organisation d'un certain nombre d'affirmations tenues pour des vérités. L'enjeu réel ne loge peut-être pas dans la capacité avérée ou non des enfants du cycle primaire à saisir la différence entre l'affirmation et l'attribution d'une vérité, car, par sa structure même, le volet Dialogue du programme ÉCR court-circuite la volonté des élèves de défendre ou de contester ce genre de vérités. La volonté d'éviter tout conflit qui se profile en arrière-plan de cette structure participe aussi des fondements de la phénoménologie de la religion propre au programme ÉCR : en poursuivant son but (créer « une culture civique nouvelle et intégrée, une façon de vivre ensemble » [Blair, 2010 : 27]), le programme cherche à transcender tous les engagements normatifs particuliers de chaque citoyen en formation, sublimant ceux-ci dans une *civitas* idéalisée³.

Poursuivant dans le sillage de Rand (2012), Daniel Baril (2012), lui aussi membre de LPA–AFT, creuse plus profondément encore, mais d'une façon dont il ne mesure peut-être pas toute la signification :

La prétendue approche culturelle des religions est un leurre, voire de la malhonnêteté intellectuelle. Il est étonnant de constater à quel point les défenseurs de ce cours ont une analyse livresque. Le fait qu'il soit écrit dans le programme que l'approche est culturelle semble constituer, à leurs yeux,

³ Cette affirmation reste en deçà de celle de Caldwell (2010 : 33), qui qualifie la mission civique du programme ÉCR de « volontarisme utopique ». Notre intention est seulement de faire valoir que le programme entend réunir toutes les appartenances religieuses sous un même toit laïque dont il a été l'architecte.

une description de ce que l'élève perçoit. Mais l'approche pédagogique est invisible pour l'élève.

Baril (2012) semble penser, à l'instar de Rand, que les prétentions du programme ÉCR à la neutralité et à l'utilisation d'une approche purement culturelle de la religion sont inopérantes parce que trop subtiles ou trop complexes pour le niveau de compréhension des élèves. Le programme lui apparaît dès lors comme rien d'autre que « la glorification de la pensée religieuse » (*ibid.*). Chose plus importante encore, il se pourrait que la logique de l'approche méthodologique du programme ÉCR échappe aux défenseurs de la laïcité comme Baril, de même qu'à la Cour suprême, aux appelants dans la cause *S.L.* et à bien d'autres. Le discours du programme ramène la diversité à la cohabitation de plusieurs « religions ». Ce faisant, si ce n'est autre chose, il tient la religion pour réalité *sui generis*, pour phénomène transculturel et transhistorique unique en soi (McCutcheon, 2003). Dans la mesure où ce trait qu'il prête à la religion ouvre la voie à la dépolitisation des engagements citoyens et à leur confinement à la sphère privée (la religion comme croyance) au lieu de glorifier la pensée religieuse, le programme a ce qu'il faut pour domestiquer ce type de pensée, lui enlevant une partie des arguments avec lesquels elle pourrait contester la *potestas* de l'État.

L'ironie de la situation est évidemment que les défenseurs de la laïcité projettent leur peur excessive très exactement sur l'idée à la base de la laïcité (et vice versa), à savoir la religion en soi (Asad, 1993 : 27–54 ; Arnal et McCutcheon, 2013 : 114–133). Pour eux, en définitive, tout le problème se résume au type de laïcité : est-elle « stricte » ou « ouverte » ? Leur position ne reconnaît à l'État aucune légitimité pour gérer la religion par l'exercice actif de sa puissance et de son autorité. Au contraire, elle laisse entendre que par sa passivité et sa permissivité, l'État a laissé la religion s'immiscer dans son domaine de compétences exclusives. Sans surprise, Rand, Baril et les autres défenseurs de la laïcité font peu de cas de l'argument semblable avancé par les demandeurs en appel dans la cause *S.L.* Si leur attachement à la laïcité n'était pas si pétri d'hostilité à la religion, peut-être alors se seraient-ils inquiétés, comme l'a fait le juge Louis LeBel dans son motif concordant, de ce que le programme ÉCR ne devienne « un instrument pédagogique destiné à sortir la religion de la tête des enfants à partir d'une approche essentiellement agnostique ou athée » (*S.L.* : par. 53). Qu'on puisse envisager simultanément que le programme, sinon en pratique, du moins en théorie, élève un

autel à la religion et qu'il en sape les bases témoigne de son ambiguïté discursive à l'endroit de ladite religion⁴.

D'aucuns croiront reconnaître le présupposé suivant : l'identité religieuse (ou areligieuse) consiste en une adhésion pleine et entière à quelque système idéal qui coexiste dans un rapport de concurrence avec un nombre indéterminé de systèmes semblables ; du moins est-il censé le faire, et c'est la raison pour laquelle l'exposition d'un auditoire de jeunes personnes impressionnables à plusieurs de ces systèmes s'apparente à une forme de coercition en faveur d'un système ou d'un autre (ou potentiellement, il faut le reconnaître, favorable au rejet de tous). À vrai dire, cela sert seulement à souligner plus nettement encore l'orientation christocentrique du paradigme des grandes religions du monde : une corrélation étroite unit l'identité religieuse à la foi et à la croyance, et elle est principalement le fruit de la conviction⁵. L'éducation au pluralisme religieux, estime Baril (2012), « ne pourra que conduire l'enfant à penser que la religion est une nécessité de la vie et qu'il vaut mieux aller s'en chercher une si on n'en a pas ». Considérant que plus de 90 % des Québécois se réclament du christianisme (Statistique Canada, 2001) et que le programme ÉCR insiste sur le patrimoine chrétien du Québec, on pourrait être tenté de se demander : quelle religion saura convaincre quels enfants ?

Le refus de la Cour suprême de voir dans le programme ÉCR une forme d'endoctrinement religieux marque une divergence de vues essentiellement juridique ou politique avec les défenseurs d'une laïcité stricte, mais on peut aussi y déceler une divergence supplémentaire relativement au paradigme des grandes religions du monde. Autant l'approche des grandes religions du monde préconisée par les défenseurs de la laïcité tient de

⁴ La problématique déborde celle l'opposition entre religion et laïcité dans les démocraties libérales contemporaines. Des athées bien connus aux États-Unis comme Lawrence Krauss (Dolan, 2014) et Daniel Dennett (2006) se sont prononcés en faveur d'un enseignement religieux à l'école publique : le premier, parce qu'il se réjouit d'avance de la réalisation de la crainte exprimée par le juge LeBel ; le second, parce qu'il estime que la littérature religieuse est essentielle dans toute démocratie pluraliste.

⁵ Il va de soi qu'une telle conception s'applique à des degrés divers à toute religion évangélique de tradition chrétienne ou islamique, et même à certaines religions orientales. Qu'elle soit toutefois complètement étrangère à d'autres identités apparaît évident, comme le montre la manière dont certains Canadiens d'origine asiatique pratiquent le bouddhisme (Boisvert, 2009).

l'« intellectualisme », en cela qu'elle définit, catégorise et organise la religion et ses manifestations pour les passer au crible de la raison et de la science (Arnal et McCutcheon, 2013 : 19–20), autant celle de la Cour suprême verse dans le romantisme (*ibid.* : 103–104). Les délibérations de la Cour suprême au sujet de la religion ne traduisent guère de filiation avec la pensée d'un William James ou d'un Wilfred Cantwell Smith, mais son arrêt *Syndicat Northcrest c. Amselem* (ci-après : *Amselem*) a fait école et inspiré, au nom des garanties de la Charte canadienne des droits et libertés, de nombreuses revendications en faveur d'une liberté de religion qui fait passer le cœur avant la raison, la croyance avant la connaissance⁶. La Cour a rejeté les prétentions voulant que le programme ÉCR promeuve le relativisme moral, et son interprétation paraît appartenir à l'approche intellectualiste : en soi, la simple présentation parallèle de systèmes religieux (contradictoire) n'induit en rien le relativisme. En reconnaissant toutefois l'existence d'un tronc commun à tout ensemble d'entités regroupées sous l'étiquette taxonomique de « culture religieuse », le plus haut tribunal sous-entend qu'un lien essentiel unit ces entités. L'approche intellectualiste se soucie de les rassembler sous une même définition du concept de « religion » ; l'approche romantique, de même que la Cour suivant l'arrêt *Amselem*, les rassemble plutôt sous une même psychologie (W. James) ou un même concept de « foi » (W.C. Smith).

Soulignons-le : les partisans de la laïcité ne contestent pas l'opinion de la Cour voulant que le programme ÉCR s'abstienne de tout relativisme :

Selon ses défenseurs et selon le jugement de la Cour suprême, le cours ÉCR n'est pas relativiste. Dommage, car c'eût été là sa principale qualité. Le relativisme permet en effet de réaliser que les vérités absolues des religions sont en fait... bien relatives. (Baril, 2012.)

⁶ Cette cause concernait un groupe de juifs orthodoxes vivant en copropriété. Pour fêter Souccot convenablement, ils se croyaient dans l'obligation de construire leur propre *soucca* – un abri temporaire où manger durant cette fête –, chacun sur son balcon. S'y opposant, les responsables de l'immeuble ont demandé une injonction. Tout en reconnaissant qu'aucune prescription normative n'obligeait chaque famille à bâtir son propre abri, la Cour suprême du Canada s'est néanmoins rangée aux arguments des juifs orthodoxes au nom de leurs « croyances religieuses sincères », dont celle en une telle obligation.

L'approche intellectualiste semble toute faite pour la proclamation du relativisme et pourtant, la Cour ne l'a pas entendu de cette oreille. Si le contenu des catégories de la culture religieuse du programme ÉCR n'exprime pas du relativisme, quelle vérité exprime-t-il alors ? On pécherait peut-être par surinterprétation en faisant endosser l'idée d'un *homo religiosus* à la Cour. Mais la garantie de liberté de religion donnée par la Charte, et particulièrement sa réitération par la Cour dans l'arrêt *Amselem*, appuie pratiquement l'idée de Wilfred Cantwell Smith voulant que la « foi » prime sur la « religion », car, pour le tribunal, la croyance (sincère) des demandeurs en appel passait avant la lettre des dispositions de la loi religieuse gouvernant leur communauté d'appartenance.

Les défenseurs de la laïcité n'en démordent pas : il faut dénoncer la volonté du programme de construire une identité qui soit principalement articulée autour de l'appartenance religieuse :

Nous nous y [le programme ÉCR] opposons, au nom de la laïcité, parce qu'il fait la promotion de la notion que la société ne serait que la somme de diverses communautés religieuses, et que l'individu ne trouve son identité et ses valeurs qu'en tant que membre d'une de ces communautés. (Rand, 2012.)

Des partisans du programme pourraient bien objecter que ce dernier se contente de reconnaître la réalité multiconfessionnelle du tissu social québécois. Il est pourtant entendu qu'au-delà de la reconnaissance, le programme veut former les élèves à l'existence d'une culture commune. La reconnaissance d'une réalité sociale, quelle qu'elle soit, déborde la simple admission de son existence ; elle est instrumentale à sa constitution même. On comprend dès lors que les défenseurs de la laïcité insistent sur le fait que la reconnaissance de l'identité religieuse ne participe en rien au développement de l'autonomie intellectuelle des élèves au sein du système scolaire. Sauf qu'en faisant du programme ÉCR et de son contenu leurs cibles, ce qu'ils rejettent est la construction abstraite d'identités suivant les balises du paradigme des grandes religions du monde plutôt que les identités particulières revendiquées par les citoyens eux-mêmes.

Ce rejet ouvre la porte à une critique additionnelle du programme, concernant cette fois-ci la valeur pédagogique d'un enseignement de

la culture religieuse par rapport à d'autres matières enseignées à l'école publique. Marie-Michelle Poisson (2009 : 21) du MLQ a posé la question directement :

Pourquoi la culture religieuse est-elle devenue tout à coup plus importante que la culture scientifique, la culture philosophique, la culture artistique, la culture musicale ou encore l'éducation à l'économie ? Est-ce que seule la culture religieuse permet de comprendre la société québécoise actuelle ? Est-ce que seule la culture religieuse permet de donner du sens à l'existence et de favoriser le « vivre-ensemble » ? Certainement pas. Mais alors pourquoi la culture religieuse prend-elle tant de place en regard des autres formes de culture tout aussi essentielles au développement des enfants ?

Cet argument tranche avec tous les autres en s'abstenant de contester la légitimité fondamentale de l'enseignement religieux. L'objet du propos est plutôt que la culture religieuse s'est vue reconnaître un statut sans commune mesure avec sa place réelle dans la nébuleuse culturelle contemporaine ni avec son utilité propre dans le chapelet de compétences que l'école publique est censée transmettre aux jeunes. Cette critique de la religion doit s'en remettre à l'approche intellectualiste de la religion pour évaluer cette dernière en tant qu'objet d'étude. Dès lors qu'on la juge comparable aux sciences, à la philosophie ou à l'économie, il devient possible de voir en elle une extravagance dans l'ensemble des paramètres du programme général d'éducation de l'État. C'est un procédé qui rappelle le peu d'importance accordée aux beaux-arts par maints gouvernements.

Pour autant, ensuite, que la critique du programme ÉCR au nom de la laïcité soit uniquement une contestation des choix de l'État dans l'exercice de son pouvoir décisionnel en matière de contenu pédagogique (pensons aux protestations contre le nouveau cours d'éducation sexuelle en Ontario), les défenseurs de la laïcité peuvent proposer leur propre recette pour atteindre les buts premiers dudit programme :

Si l'intention est de favoriser « la reconnaissance de l'autre » et « la poursuite du bien commun », c'est par le volet éthique que seront développées ces habiletés citoyennes qui s'épanouissent beaucoup mieux dans un

cadre humaniste que dans l'univers contradictoire et conflictuel des religions. (Baril, 2012.)

Un certain flou entoure la notion d'« humanisme » telle que l'emploie Baril dans l'extrait ci-dessus. Néanmoins, le contraste entre cet humanisme et un agonisme vraisemblablement endémique à toute religion laisse deviner où loge l'auteur : du côté d'un État exerçant pleinement sa *potestas* et remplaçant l'*auctoritas* de la religion par un humanisme entendu au sens foucauldien, à savoir « l'humanisme est tout ce par quoi en Occident on a barré le désir du pouvoir – interdit de vouloir le pouvoir, exclu la possibilité de le prendre » (Foucault, 1994, vol. 2 : 226).

Les objections des défenseurs de la laïcité au programme ÉCR sont significatives en ceci qu'elles expriment une myriade d'intérêts qui sont à l'origine d'une résistance discursive subtile aux intérêts de l'État relativement aux identités religieuses assises sur l'*auctoritas*. La gestion de la diversité religieuse par l'État interculturel, fruit d'une appropriation contextuellement enracinée du paradigme des grandes religions du monde, a cette curieuse particularité de donner à l'absence de religion la même petite place qu'il accorde à quelques religions marginales. La résolution taxonomique de la tension entre *auctoritas* et *potestas* du programme ÉCR donne l'impression d'opérer sur un mode intégral, pour ainsi dire, tant elle parvient même à absorber les intérêts acquis relatifs à une autre manière « laïque » de remplacer l'*auctoritas* de la religion, une manière caractéristique de la laïcité dite « fermée » dont les défenseurs de la laïcité qui nous intéressent dans cet article sont les plus chauds partisans. Les différences entre les intérêts des défenseurs de la laïcité et ceux de l'État ne sont pas si grandes qu'elles y paraissent d'emblée, et elles se résument en définitive à cette question : le projet étatique d'éducation à la citoyenneté doit-il exclure ou englober la religion ? Pour y répondre, il convient d'examiner la forme générale de ce projet d'éducation et la place qu'y occupe le programme ÉCR.

Le programme ÉCR et l'éducation à la citoyenneté

L'arrêt de la Cour suprême du Canada dans la cause *S.L.* impose, aux dires de certains observateurs, de nouvelles limites au droit de l'État de contrevenir à la liberté de religion. Les propos de la juge Deschamps cités en début d'article y faisaient référence : lorsqu'il

s'agit d'évaluer les intérêts que défend tout parent invoquant sa liberté de religion, la reconnaissance des exigences du multiculturalisme canadien est un horizon de référence indépassable (Ginn, 2012). Le jugement laisse entendre que la demande de non-participation au programme provincial d'éducation au pluralisme religieux équivaut au rejet de l'identité multiculturelle de la société canadienne. Ce jugement reflète la corrélation étroite entre le particularisme au sein d'une société multiculturelle, d'une part, et le dispositif de conservation et de gestion de ce particularisme par l'entremise d'un programme étatique d'éducation à la diversité religieuse, d'autre part. Les répercussions d'une telle corrélation sur les modalités de définition de la citoyenneté sont majeures. D'aucuns pourraient même déceler une certaine circularité dans le fait que la Cour balise la citoyenneté canadienne en l'incorporant à une définition instrumentale de la religion, comme en témoigne avec netteté la référence à l'« exposition ». Le plus haut tribunal est d'avis que l'exposition des élèves à des faits religieux dans un dessein d'éducation au pluralisme religieux, comme c'est le cas du programme ÉCR, est un prolongement naturel de l'exposition à la diversité religieuse, exposition inhérente à la vie dans une société multiculturelle comme le Canada. Et comme cette exposition inhérente est l'une des caractéristiques de la citoyenneté canadienne, il s'ensuit que l'État est dans son droit d'inscrire l'éducation au pluralisme religieux au cœur de sa mission d'éducation à la citoyenneté.

La Cour met son poids du côté d'une définition de la religion qui rend compte à la fois des intérêts de l'État multiculturel et des efforts de ce dernier pour gérer la diversité religieuse par le façonnement d'identités multiculturelles parmi ses citoyens. Cette définition suggère explicitement que la diversité des religions, au sens où chaque « religion » est représentable et représentée par des « faits religieux », est un sujet d'éducation dont l'État doit tout naturellement s'occuper, comme le prévoit sa mission, en y exposant les élèves sans que cela crée le moindre remous (puisque cette diversité est une caractéristique du multiculturalisme canadien). La définition de la citoyenneté et des droits qui s'y rapportent, comme la liberté de religion, repose, dans l'esprit de la Cour, sur une définition problématique de la religion qui se rattache, en bout de piste, aux vellétés instrumentalisantes du discours du programme ÉCR sur les grandes religions du monde. Une telle position a des

répercussions sismiques sur le problème de la liberté de religion. Nul ne peut considérer que des citoyens canadiens faisant une simple demande d'exemption du programme en vertu de leur rapport à leur religion posent un geste contre nature sur le plan de l'exercice de leur citoyenneté. Au-delà de la question des limites de la liberté de religion, c'est celle, plus vaste, des limites de la citoyenneté qui se profile.

C'est en se penchant d'abord et avant tout sur l'ordonnement des intérêts relatifs à la reconnaissance publique des identités individuelles déterminées par les allégeances à la religion et à son importance qu'on prendra acte de la force de l'autorité gestionnaire de l'État et de sa capacité de fixer les conditions de reconnaissance des identités religieuses des citoyens. L'intérêt de l'État laïque multiculturel à gérer la diversité religieuse crée une situation où les intérêts qui définissent l'autodétermination autonome des individus par la force de leur religion peuvent seulement être déterminés par les conditions autorisées par l'État au sujet de la religion.

On peut voir dans l'arrêt *S.L.* l'intérêt du droit à parvenir à « la résolution de la dialectique des normativités » en ce qui concerne la requête des demandeurs en appel fondée sur la liberté de religion. Poussant plus loin la logique de la résolution, le jugement définit la forme acceptable d'éducation publique eu égard à la représentation de la diversité religieuse dans le contexte de son entreprise générale d'éducation à la citoyenneté. La position argumentative que nous avons défendue jusqu'ici est que si on l'observe à travers le prisme du plaidoyer de la juge McLachlin pour la résolution du conflit de normativités entre l'autorité de la loi et celle de la religion⁷, l'arrêt *S.L.* se dévoile en tant que produit d'un accueil favorable *de facto* de certaines conditions à la représentation de la religion. Censément neutre, la nature de l'approche de l'enseignement de la diversité religieuse dans le programme ÉCR y est exposée pour ce qu'elle est vraiment : l'itération du paradigme des grandes religions du monde. La proclamation par la Cour des conditions particulières de représentation de la religion et sa délégation des responsabilités en matière de gestion de la « dialectique des normativités » sont lourdes

⁷ Sur l'impossible liberté de religion dans le contexte de la séparation de l'Église et de l'État inscrite dans la Constitution des États-Unis, voir Sullivan (2007). Beaman (2008) s'inspire de sa réflexion pour avancer qu'au Canada, en l'absence d'une séparation nette entre l'Église et l'État, c'est dans la logique de l'hégémonie protestante qu'est défini l'espace du religieux dans le juridique.

de conséquences pour la définition de la citoyenneté et les intérêts des citoyens⁸.

Commentant les inconvénients qui accompagnent la possession de la citoyenneté, une notion complexe et polémique en soi, McLaughlin (2003) y va d'une mise en garde contre « une conception excessivement restrictive » du mandat du système scolaire public concernant l'éducation à la citoyenneté. L'avertissement a quelque chose de paradoxal au premier abord. Comment, en effet, un programme d'éducation publique, dans un État multiculturel qui entend notamment inculquer le respect de la diversité, pourrait-il être restrictif ? Reformulons la mise en garde ainsi : est-il possible d'imaginer une conception de la citoyenneté multiculturelle qui soit susceptible de limiter l'exercice individuel de la liberté de religion ? La question n'est pas vaine, comme le montrent Beaman et Asad. Les restrictions excessives imposées à l'exercice de la liberté de religion, rappellent-ils, sont révélatrices de l'exercice du pouvoir (juridique et étatique) qui conditionne la formation d'un « bon citoyen ». Le réglage de l'identité performative de ce « bon citoyen » passe par l'alignement parfait de ses intérêts avec ceux du bien commun, lesquels coïncident tout naturellement avec ceux du gouvernement tels qu'il les expose dans la somme de ses activités et programmes.

La Cour suprême autorise l'existence de programmes publics d'éducation à la diversité religieuse sans pour autant disséquer avec assez de minutie le risque d'imposition de restrictions excessives aux droits et libertés des citoyens. La recherche minutieuse de tout risque de restrictions excessives, une tâche que néglige McLaughlin en

⁸ Chose importante, c'est dans le contexte politique du Québec, province majoritairement francophone, que la Cour suprême s'est prononcée sur le type ou le degré de diversité religieuse auquel il est raisonnable d'exposer les citoyens dans une société multiculturelle. Or, le Québec est très ambivalent au sujet des attentes normatives propres au multiculturalisme canadien. L'étayage idéologique du programme ÉCR prétend en effet refléter l'émergence d'un discours normatif sur l'approche typiquement québécoise de la diversité qui confère implicitement à la religion le rang de premier indice de diversité culturelle. La Cour suprême insiste sur la force normative du multiculturalisme canadien, tandis que le programme ÉCR s'imprègne à l'évidence du discours de l'interculturalisme, sciemment distingué du discours normatif du multiculturalisme sur lequel s'appuie l'arrêt de la Cour. Les divergences entre l'approche multiculturaliste de la diversité et son pendant interculturaliste, que la Cour suprême n'admet pas, en disent long sur les différences de conception de la citoyenneté normative selon l'une et l'autre de ces constellations discursives.

dépôt de sa mise en garde, exige de passer outre toute représentation du rapport entre l'État multiculturel et ses citoyens sous l'angle d'un simple rapport binaire (Kymlicka, 1999).

Beaman a cherché à pallier les faiblesses des modèles binaires de conception des rapports entre les citoyens pratiquants et l'État multiculturel. La théorie foucaldienne de la biopolitique lui a inspiré un correctif fécond qu'elle applique à son analyse des manifestations concrètes de puissance que reflète l'insistance de l'État sur la force des définitions devant la loi (Beaman, 2008). Sous cet angle, non seulement il revient à la loi et à l'État de définir ce qu'est la religion, mais, chose tout aussi importante, les conditions de définition de la citoyenneté multiculturelle sont dictées de façon à ce que les intérêts de l'État, arc-boutés sur la force de la loi et incarnés dans les pratiques discursives du droit, coïncident avec ceux des citoyens multiculturels normaux et responsables. Sans doute le programme ÉCR donne-t-il un rôle déterminant à l'identité religieuse des citoyens dans l'esprit d'une normativité consentie par les tribunaux qui dit que l'éducation à la citoyenneté dans le système scolaire public doit « prendre la religion au sérieux ».

McLaughlin s'est penché sur « le poids de l'identité » que fait peser sur les individus l'inculcation à l'école des idéaux libéraux démocratiques multiculturels. Sa conclusion pousse à la prudence à l'endroit de toute approche potentiellement totalisante :

L'école élémentaire ne doit pas sous-estimer le rôle des vues morales raisonnables relevant de la sphère privée dans le jugement moral d'ensemble et, plus généralement, dans la vie humaine. Les débats scolaires autour d'enjeux moraux doivent donc sortir du cadre strict des valeurs publiques et éviter de pratiquer exclusivement ce que Thompson et Gutmann appellent la « frugalité morale » (*moral economizing*). L'école élémentaire n'a pas pour fonction de promouvoir une philosophie libérale ni laïque de la vie en général. (McLaughlin, 2003 : 137.)

Quand toutefois ce poids est tenu pour acquis et normativisé, l'État, toujours avec l'aval des tribunaux, accapare une autorité taxonomique extraordinaire sur la cartographie et la délimitation des identités religieuses reconnues, non religieuses et spirituelles « autres », sans égard aux représentations identitaires personnelles que s'attribuent en toute autonomie les individus. L'idéologie du paradigme des grandes religions du monde fait la preuve de

l'importance du mode de représentation des religions, et pas seulement à cause du risque de mauvaise représentation. Surtout, ce paradigme endosse une responsabilité décisive dans le dégagement de l'horizon de « reconnaissabilité » des citoyens religieux, mais aussi, paradoxalement, des citoyens non religieux. Sachant qu'il incombe à l'État multiculturel des devoirs de reconnaissance et d'accommodement fondés sur cette réalité sociale qu'est l'existence d'une pluralité d'identités reconnaissables, il est légitime de se demander si cette logique d'inclusion a les moyens d'échapper à toute influence de l'idéologie du paradigme des grandes religions du monde et de sa conceptualisation cartographique, sinon colonisatrice, de la pluralité des religions.

On ne conteste guère l'obligation faite à l'État non seulement de prodiguer une instruction élémentaire aux jeunes, mais aussi de le faire dans le respect de l'égalité, tout spécialement par la reconnaissance des identités particulières fondées sur le genre, l'orientation sexuelle, la religion ou encore la conscience – bref, sur tout ce qui tombe sous la protection de la Charte canadienne des droits et libertés. Cette obligation soulève toutefois la question des conditions dans lesquelles l'État peut restreindre une telle reconnaissance. La vie publique se déroule donc sous la forme d'une dialectique inhérente entre l'autorité de l'État et l'autonomie et les droits et libertés de tous ses citoyens. Depuis l'adoption de la Charte, la cause *Zylberberg* (1988) a peut-être marqué le moment fort de la revendication citoyenne de droits s'opposant à ceux que l'État prétend avoir en vertu de ses responsabilités éducatives⁹. L'arrêt n'a pas directement contesté la prérogative de l'État d'utiliser l'école publique pour faire advenir et gérer une société démocratique multiculturelle, mais il lui a fixé quelques bornes à respecter.

Tendant vers un horizon d'éducation à la citoyenneté, l'école publique de tout État démocratique libéral pluraliste a inmanquablement les deux mêmes visées : d'une part, ouvrir un espace de développement de l'autonomie et de l'épanouissement du potentiel humain qui prenne en considération la variation des compétences entre les élèves ; d'autre part, inculquer par ses programmes pédagogiques les vertus fondamentales qui sont le

⁹ Sokhansanj (1992), Dickinson et Dolmage (1996) ainsi que Smithey (2001) réfléchissent tous longuement sur le sens et les répercussions de l'arrêt *Zylberberg* ; en particulier, Smithey y voit une protection du droit à la non-conformité.

propre des sociétés pluralistes, c'est-à-dire qui affirment haut et fort l'égalité de tous en accordant à chacun la même reconnaissance (Kymlicka, Berger, etc.). Les visées pédagogiques consistant à encourager l'autonomie et à inculquer des vertus civiques sont interreliées, la plupart des théoriciens en conviennent. Telles les deux faces d'une médaille, elles justifient non seulement l'expression d'identités (religieuses) particulières dont dépend la pleine acquisition de l'autonomie (Gereluk, 2008 : 30), mais aussi l'exposition des élèves à toute une palette d'expressions de l'identité (religieuse). La diversité pensée sous l'angle de l'expression et de l'exposition est une caractéristique fondamentale des démocraties libérales contemporaines. Qui plus est, ces deux faces de l'identité sont essentielles au développement de l'autonomie (McDonough, 2011 : 228) :

[...] l'éducation à la différence favorise le principe de respect de l'autonomie, un engagement destiné à garantir les droits et libertés fondamentaux et duquel dépend la bonne marche de nos institutions démocratiques. (Berger, 2014 : 16.)

L'exposition à la diversité, en particulier celle de type religieux, est conçue comme une pierre d'assise de la grande ambition de l'instruction publique : l'inculcation de vertus civiques pour renforcer la cohésion sociale au sein de l'État démocratique pluraliste (McDonough, 2011 : 228 ; Macedo, 1995 : 485).

À ce stade-ci, il convient de revenir sur l'ordonnancement des intérêts dont nous avons parlé plus haut. Notre observation concerne le rapport entre les deux buts principaux de l'éducation publique. Il ne faut pas présumer du chevauchement général et nécessaire des intérêts de l'État et de l'intérêt des citoyens à utiliser l'école publique pour, respectivement, inculquer des vertus civiques et acquérir une pleine autonomie. À défaut d'une telle prudence, on risque de restreindre excessivement la liberté de religion. Le manque de discernement entre les intérêts des uns et des autres a pour résultat d'étouffer toute voix critique, ce qui nuit à l'épanouissement même de l'autonomie. La normalisation d'intérêts coïncidents, où celui ceux de l'État à gouverner ses citoyens se confond avec ceux des citoyens eux-mêmes, aboutit à la création d'une zone d'indistinction. Cette zone réduit à son strict minimum la capacité de résistance au dispositif de l'État qui, dès lors, a les coudées franches pour imposer

ses définitions et son gouvernement, car la résistance, dans ce contexte, fait figure de déviance par rapport aux normes instituées par la loi sur lesquelles l'État fonde son action. La soi-disant légitimité du rejet des invocations de la liberté de religion venues de la marge est insuffisante pour faire sens d'une contraction aussi radicale de l'espace de résistance des citoyens religieux. L'explication convaincante est ailleurs. Pour rendre compte de cet affaiblissement aussi considérable que subtil de la liberté de religion des individus, il faut d'abord se rendre compte que la ligne de démarcation entre l'enseignement des vertus civiques et celui de l'autonomie est brouillée, sinon carrément effacée.

La protection de cette ligne est un « véritable numéro d'équilibriste » chargé de saines tensions, prévient McDonough (2011 : 225) :

Pour s'exercer, le civisme exige qu'on sache délibérer selon des modes qui, souvent, passent par la reconnaissance du caractère politiquement intolérable de telle facette de sa propre identité ou tel autre aspect de l'identité de son concitoyen. L'apprentissage de l'autonomie, par comparaison, est libre de tout jugement sur la valeur de l'identité de son voisin, ou de certains volets de son identité, dans le grand ordre des choses de sa propre existence. (*Ibid.* : 233.)

Du point de vue de l'éducation à la diversité religieuse, l'enseignement du civisme s'accompagne d'une exigence particulière due, en bonne partie, à la présence des intérêts de l'État dans une approche nourrie par le paradigme des grandes religions du monde, à savoir que chacun reconnaisse le caractère potentiellement inacceptable pour l'autre de certains aspects de son identité pétrie de religion. À l'inverse, et parce qu'il s'agit d'une visée éducative correspondant à la réalisation de soi par l'exercice d'une réflexion critique respectueuse de l'autonomie bourgeonnante de l'autre, l'enseignement de l'autonomie écarte toute forme de jugement sur l'identité, fût-elle religieuse ou non religieuse, des parties concernées.

Malgré sa mise en garde contre tout « amalgame » entre les buts « civiques et non civiques » de l'éducation publique, McDonough a lui-même recours à ce procédé dans sa critique du programme ÉCR. C'est en s'exposant « à une multitude de traditions religieuses et éthiques, à différentes perspectives culturelles et à une variété de

conceptions de ce qu'est une vie bonne » que les élèves développent leur autonomie, prétend-il, en faisant sien l'argumentaire de la majorité des juges de la Cour suprême dans l'arrêt *S.L.* (McDonough, 2011 : 228). Dans leur souci de bien dissocier l'horizon d'un bien commun politiquement légitime s'incarnant dans l'État, d'une part, et celui d'entreprises individuelles de réalisation de soi dispensées de toute exigence de légitimité politique, d'autre part, McDonough et consorts estiment que la définition de telles entreprises doit toujours procéder, comme c'est d'ailleurs déjà le cas, par une exposition préalable à la diversité religieuse. Il s'ensuit pourtant que si cette exposition préalable à la diversité religieuse porte en elle les intérêts de l'État dans une certaine conception du bien commun, ces derniers seront jetés dans la balance de façon préventive pour faire contreponds à tout intérêt autonome orientant les entreprises de réalisation de soi des citoyens religieux.

Pour mémoire, rappelons notre position voulant que certaines déclinaisons du paradigme des grandes religions du monde conviennent mal à l'éducation à la diversité. Nous ajouterons dans la foulée qu'en démocratie libérale, l'amalgame qui préoccupe McDonough est inévitable dans toute zone d'indistinction entre les intérêts de l'État et ceux des citoyens. La règle vaut toujours dans ces situations : l'État, en particulier dans l'exercice de sa puissance au moyen de l'instruction publique, remplit le double office de gardien des droits des citoyens et de *pater familias* coercitif décidant des instruments de formation à la citoyenneté. L'exercice de ces deux prérogatives le contraint toutefois à tolérer un espace de distinction au sein duquel l'acquisition par les individus de leur autonomie ouvre sur la construction de leur identité, y compris dans sa dimension religieuse, sous une forme susceptible de remettre en cause l'autorité de l'État sur leurs droits et sur leur formation. En dépit de ce risque, nulle notion des libertés « de conscience et de religion » et « de pensée, de croyance, d'opinion et d'expression » garanties par la Charte canadienne des droits et libertés n'a de prise sur le réel sans l'existence d'un tel espace de distinction. En ce qui concerne le programme ÉCR en soi, pour revenir à lui, toute la question consiste donc à savoir jusqu'à quel point son espace de distinction fait place à tout ce qui touche aux droits et aux devoirs reconnus par la loi au sujet de la liberté (de religion) et des conditions d'émergence d'une identité individuelle.

Comme il est une composante critique d'une vaste entreprise pédagogique dédiée à la réalité d'un pluralisme d'identités religieuses parmi les citoyens, le programme ÉCR fournit une occasion unique d'observer comment, dans une société démocratique pluraliste, l'État procède pour « prendre la religion au sérieux ». Il apparaît tel l'inséparable compagnon de cet autre programme de l'État québécois, Histoire et éducation à la citoyenneté (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007), avec sa reconnaissance de nombreuses identités religieuses parmi les élèves. De ce lien explicite entre le programme ÉCR et la formation à la citoyenneté, il découle que l'éducation aux grandes religions du monde n'est pas une entreprise de transmission d'un savoir qui se satisfait en elle-même et pour elle-même. Le programme a une visée politique que Georges Leroux (2007), l'un de ses principaux théoriciens, a très clairement énoncée lorsqu'il en a inscrit les impératifs pédagogiques dans un mandat de formation à l'agir démocratique dans l'intérêt des processus démocratiques de prise de parole circonstancielle. L'utilité politique du programme tient en définitive à sa capacité de préparer les élèves, au moyen d'une exposition pédagogiquement calibrée à la diversité religieuse, à participer au chantier collectif de construction du bien commun de la société québécoise. À cette fin, le programme s'en remet au principe de la laïcité ouverte (Estivalèzes et Lefebvre, 2012) et à un mode typiquement québécois de gestion de la diversité nommé « interculturelisme » (Leroux, 2007 ; Bouchard et Taylor, 2008 ; Bouchard, 2012).

Le concept de « pluralisme normatif » (Leroux, 2007) est l'assise du programme autant que son orientation dialogique de bout en bout : s'il admet volontiers l'unité de surface de tous les individus d'une société au sein d'une nation, le programme n'en perçoit pas moins l'identité personnelle comme un agencement complexe de nombreuses caractéristiques qui accorde à la diversité l'influence déterminante sur le sens de l'identité contemporaine. Son horizon est celui d'une diversité de principe, dans laquelle s'enracine l'éducation au pluralisme. Tant par ses liens organiques que par sa perspective téléologique, le concept de « pluralisme normatif » se raccorde à l'idéal normatif d'avènement d'une humanité commune, suprême ambition pédagogique du programme ÉCR. Lorsqu'il s'agit de décrire celui-ci, Leroux adopte en effet une perspective dialectique qui rappelle le propos de la juge McLachlin au sujet de la

« dialectique des normativités ». Le philosophe québécois esquisse le tableau d'une réciprocité entre les identités énonçant des normes relatives aux identités religieuses, d'une part, et le *telos* ultime de l'harmonie sociale, porteur de valeurs universelles, d'autre part :

Le programme ÉCR valorise en effet une intime réciprocité, la connaissance de la particularité, qui fonde la diversité, et la recherche de l'harmonie commune qui se trouve à la base de la démocratie.

L'équilibre toujours à construire entre la connaissance des croyances et des normes, d'une part, et la constitution progressive d'un humanisme commun, reposant sur la construction d'un socle de valeurs universelles reconnues, est le but ultime de l'ensemble du projet. (Leroux, 2007 : 133.)

Ce pluralisme normatif est modulé en fonction de l'aire de déploiement du sentiment national québécois, tout en reconnaissant une certaine liminalité créée par la présence des identités religieuses autres, que la laïcité ouverte et son actualisation, le programme ÉCR cherchent à représenter. La représentation du pluralisme religieux par le programme ÉCR est un geste politique destiné à faire coïncider la gestion de la différence par la puissance (*potestas*) de l'État et la gestion de l'autorité (*auctoritas*) des identités religieuses. Il s'agit d'un exemple de résolution de la difficile « dialectique des normativités » à la myriade singulière d'intérêts, cette zone d'indistinction entre des formes de vie déterminées soit par les intérêts de l'État, soit par les intérêts religieux des individus. C'est au moyen du dispositif¹⁰ propre à l'espèce québécoise du paradigme des grandes religions du monde que s'accomplit la reconnaissance des identités religieuses dans le système scolaire public, espace prétendument infini de formation de l'autonomie. Le « vivre-ensemble », ce *telos* du système scolaire public et déconfessionnalisé du Québec, correspond en définitive à la résolution, sous la gouverne de l'État, de la dialectique des normativités selon des modalités dictées par l'État et assignant à celui-ci le rôle qui revient aux tribunaux, de l'avis de la juge McLachlin.

La logique de l'approche culturaliste de l'enseignement et de l'apprentissage de la religion en soi (et des religions particulières) à

¹⁰ Agamben (2007) propose une réflexion fort intéressante au sujet du concept foucauldien de « dispositif ».

laquelle obéit le programme ÉCR prend tout son sens dès lors qu'on l'interroge du point de vue de la finalité dudit programme : la création d'une culture québécoise commune dans laquelle les différentes « cultures religieuses », qui recourent *grosso modo* la cartographie des grandes religions du monde, sont sources de richesse pour le Québec. Le particularisme de tout canal religieux d'expression culturelle finit pourtant par se voir englobé dans un projet communal articulé autour de valeurs universelles partagées par une communauté politique comprimée sur le territoire de représentation de la nation québécoise. Le pluralisme normatif tient donc lieu de résolution préventive des tensions entre ces deux pôles que sont, d'un côté, la gestion étatique des limites à la reconnaissance des identités religieuses et, d'un autre côté, les exigences du développement de l'autonomie, c'est-à-dire la conscience d'une distance critique entre l'identité que l'on choisit de s'attribuer et le reste des identités envisageables. Nulle tension entre les autorités concurrentes du droit séculier et de la coutume religieuse ne vient troubler la chorégraphie de cette pluralité d'identités, car la dialectique des normativités évoquée par McLachlin trouve sa pleine résolution. Que personne n'en doute : la religion est prise au sérieux cette fois-ci. Et pourtant, à y regarder de plus près, c'est plutôt la force de l'autorité religieuse que l'on voit se perdre complètement dans ce qui est le ballet d'une représentation autorisée parmi l'éventail des configurations possibles du pluralisme religieux dans la zone d'indistinction.

Dans la mesure où tous les programmes d'éducation religieuse dans les démocraties libérales préconisent une forme de résolution préventive semblable à celle du programme ÉCR au Québec, on les soumettra volontiers à la critique que Pritchard (2010 : 1089) adressait spécifiquement au système scolaire public états-unien, concernant sa façon de « prendre la religion au sérieux » :

Prendre au sérieux, pourrait-on croire, suppose l'accord, le respect ou tout au moins l'évitement des conflits. En vérité, l'expression suggère plus justement la métaphore de la sténographie, voire une sorte de rituel textuel. Les sciences religieuses en font bon usage dans toute une panoplie de contextes, mais la tâche qu'elles lui assignent est toujours celle d'invoquer les différences, qu'elles jugent de surcroît potentiellement irréconciliables, sinon assurément, à la manière d'un artifice destiné à apaiser lesdites différences et

à rester maître du jeu pour faire dévier, encadrer ou éviter tout conflit. Il s'agit d'un essai contrôlé dont les risques, à peine sous-entendus, sont évités en définitive. On aura beau dire que l'invitation à « prendre la religion au sérieux » est un antidote au libéralisme laïque (*secular liberalism*), une réfutation de ses postulats, le fait est qu'il s'agit plutôt de la reformulation d'un présupposé propre à cette doctrine, à savoir qu'il est possible de dégager un espace liminal commun libre de l'exercice de toute puissance. (*Ibid.*)

Suivant Habermas, Pritchard (2010 : 1094) réduit cette volonté de laisser résonner les voix du religieux dans l'espace public à « la domestication ou l'émasculon de la religion » ou, pour dire les choses plus directement, à l'exclusion de l'autorité (*auctoritas*) propre à la religion.

Politiquement, la conception du libéralisme laïque (*secular liberalism*) qui anime à la fois le pluralisme normatif et l'ambition concomitante de mettre en discours le pluralisme religieux dans le programme ÉCR québécois relève d'une entreprise nationale de substitution et d'absorption de l'autorité (*auctoritas*) de la religion en général et du christianisme en particulier par la puissance (*potestas*) de l'État sur la gouverne de la vie en société. Toute représentation est un construit, rappelle pertinemment Talal Asad (2003), et c'est particulièrement vrai des mises en récit historicisées qui servent de matière première à la représentation des particularismes nationaux ou civilisationnels. Le programme ÉCR sert précisément de plateforme de représentation des identités religieuses, non religieuses et a-religieuses dans un dessein pédagogique, et son socle intellectuel, à savoir un récit historique normatif qui rappelle le passé chrétien du Québec et le rejet par celui-ci de la tutelle et de l'autorité religieuse de l'Église catholique lors de la Révolution tranquille selon une logique qui a trouvé son aboutissement dans la déconfessionnalisation du système scolaire public, en est l'une des caractéristiques déterminantes. La zone d'indistinction, cet espace d'autoreprésentation des identités religieuses, semble s'être réduite comme peau de chagrin en conséquence de l'horizon panoramique de représentation dominant tout. Cela importerait peu si ce n'était que cet horizon de représentation identitaire présuppose la contestation et, de fait, la représentation identitaire l'a déjà subie non seulement par le biais de l'appel de S.J. et D.J., mais encore, et de manière plus problématique

eu égard à l'ambition discursive évoquée en début de paragraphe, par l'entremise des objections des défenseurs de la laïcité du Québec qui élimineraient l'espace de représentation déjà minimal que consent le programme ÉCR.

Conclusion

Revenons au point de départ de l'argumentaire. Niant toute violation de la liberté de religion dans l'arrêt *S.L.*, la Cour suprême du Canada a interprété le programme ÉCR comme une simple collection de « faits religieux » emblématique de « la réalité multiculturelle de la société canadienne ». La prudence est toutefois de mise, ont dit Ginn et Skerrett, car une herméneutique qui mesure la liberté de religion à l'aune du multiculturalisme ne va pas de soi. Leur mise en garde les rapproche de Benjamin Berger (2014) qui, depuis sa perspective historique, reconnaît dans cet arrêt le moment fort d'un second temps dans les revendications judiciaires de la liberté de religion fondées sur la Charte. Dans un premier temps dont la cause *Zylberberg* est représentative, explique-t-il, on invoquait la Charte au nom du besoin de se libérer de toute religion et dans une volonté d'en finir avec la prépondérance du christianisme dans les structures de l'État. Par la suite et jusqu'à la cause *S.L.*, les revendications ont plutôt porté sur le devoir d'accommoder les pratiques minoritaires au sein d'un processus fonctionnel et uniforme de régulation des comportements des citoyens. Berger est d'avis que l'arrêt *S.L.* a signifié la fin de ce second temps dans une certaine mesure, car la Cour suprême y a fermé la porte au devoir d'accommodation invoqué sans même avoir pris en considération la pertinence de ses raisons.

Le plus haut tribunal pourrait bien revenir un jour sur les enjeux fondamentaux soulevés par la cause *S.L.* (et par la cause *Loyola*, pour être exacts), ce qui signifierait le début d'un troisième temps dans les causes de liberté de religion s'appuyant sur la Charte. À certains égards, il s'est déchargé de ses responsabilités envers la dialectique des normativités à résoudre, une tâche caractéristique de ses délibérations pendant le second temps, pour, en lieu et place, affirmer haut et fort la prérogative de l'État à se livrer à un tel exercice à des fins de renforcement de la cohésion sociale. La validation en justice de l'usage du paradigme des grandes religions du monde par le programme ÉCR et la confirmation simultanée du statut obligatoire

dudit programme, avons-nous affirmé, créent des conditions particulières pour un ensemble fini et artificiel d'identifications, rétrécissant dans la même foulée l'espace d'expression identitaire autonome des citoyens. D'autres voix critiques ont attiré l'attention sur le péril de la situation pour les croyants comme S.L. et D.J., réaffirmant implicitement l'hégémonie du christianisme du même souffle, mais nous avons expliqué dans ces pages pourquoi, à nos yeux, ce péril devait s'analyser dans un cadre beaucoup plus large.

Il se peut que l'arrêt *S.L.* et l'arrêt *Loyola* avant lui aient réduit au silence l'opposition religieuse au programme ÉCR. Il se peut aussi que dans l'esprit du volet Dialogue du programme, un enseignant réussisse à gérer la prétention d'un élève à une religiosité exclusive du type de celle dont pourraient se réclamer les enfants de S.L. et D.J. Mais comment cet enseignant devrait-il s'y prendre pour gérer le refus d'un élève défenseur de la laïcité d'admettre sur quelque mode que ce soit, au nom de la formation à la citoyenneté, toute identification enracinée dans la religion au-delà de son droit constitutionnel à exister, comme le programme le lui demande pourtant ? Cette hypothèse, dans laquelle l'élève tient ses « croyances » de sa famille, jette une lumière crue sur un vice de forme, peut-on dire, du programme ÉCR et, par extension, du paradigme des grandes religions du monde auquel il souscrit : le programme justifie sa propre existence en insistant sur les citoyens religieux, alors qu'il existe des expressions de l'autonomie, tout à fait prêts par ailleurs à l'exercice de la citoyenneté démocratique, qui ne peuvent reconnaître certaines autres expressions dans un tel exercice. D'aucuns croient discerner dans la mouvance religieuse le plus imposant bastion de résistance au vivre-ensemble imaginé par le programme ÉCR, mais la mouvance laïque est un obstacle d'égale difficulté, si l'on considère surtout la position derrière laquelle elle est retranchée et qui veut que la citoyenneté gagne toujours au change quand les caractéristiques de l'autonomie et de l'identité qui échappent à la raison publique sont refoulées dans la sphère privée.

Presque toute une génération d'élèves québécois a désormais complété au moins un cycle du programme ÉCR. Nous avons soigneusement évité d'étudier le programme dans son application concrète, aussi névralgique celle-ci puisse-t-elle être, car cela eût été l'équivalent de jeter un coup d'œil furtif pour saisir la complexité d'un phénomène destiné à se déployer sur plusieurs générations. Il est toutefois clair qu'aucun débat sur le multiculturalisme,

l'éducation religieuse ou la liberté de religion au Canada n'échappera aux prises de position nombreuses sur le programme¹¹. Les entraves à l'identité et à l'autonomie que la Cour suprême a avaluées quand elle a tranché en faveur du programme ÉCR montrent que, dans ses efforts pour reconnaître la diversité par des initiatives comme ledit programme et le respect des clauses de multiculturalisme de la Charte, l'État a obéi à une logique de désamorçage des contestations de sa *potestas*. Puisque nous reconnaissons à l'identité un plus grand degré de complexité que le font les discours sur le programme ÉCR et puisque nous sommes partisans d'une approche très libérale du développement de l'autonomie, nous émettons ici le souhait que ce programme gagne en malléabilité au fil du temps, qu'il sorte de l'espace bureaucratique pour relever les défis que lui posent le religieux, le non religieux et tout ce qui loge entre les deux. Toute reconnaissance digne de ce nom doit admettre qu'en vertu de leur autonomie, fût-elle toujours en germination, les individus peuvent adhérer à des collectivités qui se soumettent à une *auctoritas* distincte de celle de l'État, autrement dit à ce qu'on appelle *normalement* une religion. En somme, si la liberté individuelle compte vraiment à leurs yeux, les pédagogues, les juristes et la société civile conviendront de prendre la religion un peu moins au sérieux¹².

¹¹ La récente décision du gouvernement du Québec de reporter l'application du nouveau programme d'histoire que certains critiques jugeaient trop peu inclusif (Shingler, 2016), l'importance incontestable des arrêts *S.L.* et *Loyola* du point de vue de la Charte et la victoire du MLQ au sujet de la prière lors des séances d'un conseil municipal (*Mouvement laïque québécois c. Saguenay (Ville)*, [2015] 2 R.C.S. 3) prouvent la nature évolutive du point de rencontre des multiples intérêts étudiés sous la loupe du présent article.

¹² Une version remaniée de ce texte, sous le titre « Religion, Education, and Law The Convergence of Normativities in the Ethics and Religious Culture Program in Québec », paraîtra dans le *Journal of Law, Religion and State*, vol. 5 (2017).

Bibliographie

- AGAMBEN, Giorgio. 2007. *Qu'est-ce qu'un dispositif?* Traduit de l'italien par Martin RUEFF. Paris : Payot et Rivages.
- ARNAL, William E. et Russell T. MCCUTCHEON. 2013. *The Sacred Is the Profane : The Political Nature of "Religion"*. Oxford : Oxford University Press.
- ASAD, Talal. 1993. *Genealogies of Religion : Disciplines and Reasons of Power in Christianity and Islam*. Baltimore : Johns Hopkins University Press.
- . 2003. *Formations of the Secular : Christianity, Islam, Modernity*. Stanford : Stanford University Press.
- BARIL, Daniel. 2012. « Sept bonnes raisons pour s'opposer au cours *Éthique et culture religieuse* ». *Athéologie*. Récupéré le 12 août 2014 de <http://www.atheologie.ca/blogue-009>.
- BEAMAN, Lori G. 2008. *Defining Harm : Religious Freedom and the Limits of the Law*. Vancouver : University of British Columbia Press.
- BERGER, Benjamin L. 2014. « Religious Diversity, Education, and the "Crisis" in State Neutrality ». *Osgoode Legal Studies Research Paper Series [no 62]*, vol. 10, no 14. Récupéré le 11 février 2016 de <http://digitalcommons.osgoode.yorku.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1075&context=olsrps>.
- BLAIR, Louisa. 2010. « Religion, Ethics and Schools ». *Inroads*, vol. 26, p. 23–29.
- BOISVERT, Mathieu. 2009. « Buddhists in Canada : Impermanence in a Land of Change ». Dans *Religion and Ethnicity in Canada*, sous la dir. de David SELJAK et Paul BRAMADAT, p. 69–88. Toronto : University of Toronto Press.
- BOUCHARD, Gérard. 2012. *L'interculturalisme. Un point de vue québécois*. Montréal : Boréal.
- BOUCHARD, Gérard et Charles TAYLOR. 2008. *Fonder l'avenir. Le temps de la conciliation*. Rapport de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles. Québec. Récupéré le 27 novembre 2016 de <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/66284>.
- CALDWELL, Gary. 2010. « Imposed from Above ». *Inroads*, vol. 26, p. 30–41.
- CANADA (COUR SUPRÊME DU). 2004. *Syndicat Northcrest c. Amselem*, [2004] 2 R.C.S. 551.
- . 2012. *S.L. c. Commission scolaire des Chênes*, [2012] 1 R.C.S. 235.
- . 2015. *École secondaire Loyola c. Québec (Procureur général)*, [2015] 1 R.C.S. 613.
- . 2015. *Mouvement laïque québécois c. Saguenay (Ville)*, [2015] 2 R.C.S. 3.
- CANADA (PARLEMENT DU). 1982. *Loi constitutionnelle de 1982*, annexe B de la *Loi de 1982 sur le Canada*, 1982, R.-U., c. 11 ; L.R.C. (1985), app. II, no 44.
- CHIDESTER, David. 2003. « Global Citizenship, Cultural Citizenship and World Religions in Religion Education ». Dans *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity*, sous la dir. de Robert JACKSON, p. 28–45. London : Routledge.

- CURTIS, Finbarr. 2005. « Review by Finbarr Curtis : Tomoko Masuzawa, *The Invention of World Religions : Or, How European Universalism Was Preserved in the Language of Pluralism* ». *Epoché : The University of California Journal for the Study of Religion*, vol. 23, p. 265–269.
- DENNETT, Daniel. 2006. « Let's Teach Religion – All Religion – in Schools ». *TED Talks 2016* (février). Récupéré le 3 mai 2016 de https://www.ted.com/talks/dan_dennett_s_response_to_rick_warren.
- DICKINSON, Greg M. et W. Rod DOLMAGE. 1996. « Education, Religion, and the Courts in Ontario ». *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, vol. 21, no 4, p. 363–383.
- DOLAN, Eric W. 2014. « Theoretical Physicist Lawrence Krauss : Religion Could Be Gone in a Generation ». *Raw Story* (4 novembre). Récupéré le 3 mai 2016 de <http://www.rawstory.com/2014/11/theoretical-physicist-lawrence-krauss-religion-could-be-gone-in-a-generation>.
- ESTIVALÈZES, Mireille et Solange LEFEBVRE (dir.). 2012. *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.
- FOUCAULT, Michel. 1994 [1970–1975]. *Dits et écrits*. 2 volumes. Paris : Gallimard.
- GERELUK, Dianne. 2008. *Symbolic Clothing in Schools*. New York : Continuum.
- GINN, Diana. 2012. « Balancing Religious Freedom in a Multicultural Nation ». *Jurist* (9 mars). Récupéré le 3 mai 2016 de <http://www.jurist.org/forum/2012/03/diana-ginn-religious-freedom.php>.
- JACKSON, Robert. 2003. *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity*. London : Routledge.
- KYMLICKA, Will. 1999. « Education in Citizenship ». Dans *Education in Morality*, sous la dir. de Terence H. MCLAUGHLIN and Mark HALSTEAD, p. 79–102. London : Routledge.
- LEROUX, George. 2007. *Éthique, culture religieuse, dialogue. Arguments pour un programme*. Montréal : Fides.
- . 2010. « Education for Pluralism ». Traduit par Julian OLSON. *Inroads*, no 26, p. 42–51.
- MACEDO, Stephen. 1995. « Liberal Civic Education and Religious Fundamentalism : The Case of God v. John Rawls ? ». *Ethics*, vol. 105, no 3, p. 468–496.
- MASUZAWA, Tomoko. 2005. *The Invention of World Religions : Or, How European Universalism Was Preserved in the Language of Pluralism*. Chicago : University of Chicago Press.
- MCCUTCHEON, Russell. 2003. *Manufacturing Religion : The Discourse on Sui Generis Religion and the Politics of Nostalgia*. New York : Oxford University Press.
- MCDONOUGH, Kevin. 2011. « “Voluntary and Secret Choices of the Mind” : The ERC and Liberal-Democratic Aims of Education ». *Religion and Education*, vol. 38, no 3, p. 224–240.

- MCLACHLIN, Beverley. 2004. « Freedom of Religion and the Rule of Law : A Canadian Perspective ». Dans *Recognizing Religion in a Secular Society : Essays in Pluralism, Religion, and Public Policy*, sous la dir. de Douglas FARROW, p. 12–34. Montréal / Kingston : McGill–Queens University Press.
- MCLAUGHLIN, Terence H. 1992. « Citizenship, Diversity and Education ». *Journal of Moral Education*, vol. 21, no 3, p. 235–250.
- . 2003. « The Burdens and Dilemmas of Common Schooling ». Dans *Citizenship and Education in Liberal-Democratic Societies : Teaching for Cosmopolitan Values and Collective Identities*, sous la dir. de Kevin MCDONOUGH and Walter FEINBERG, p. 121–156. Oxford : Oxford University Press.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. 2007. *History and Citizenship Education* [Quebec Education Program; Cycle Two]. Québec : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- . 2011. *Éthique et culture religieuse. Programme du premier cycle et du deuxième cycle du secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- MORAN, Gabriel. 2006. « Religious Education and the Nation State ». Dans *International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education*, sous la dir. de Marian DE SOUZA *et al.*, 41-50. Dordrecht : Springer.
- ONTARIO (COUR D'APPEL DE L'). 1988. *Zylberberg c. Sudbury Board of Education (Director)*, [1988] 65 O.R. (2^e éd.) 641.
- OWEN, Suzanne. 2011. « The World Religions Paradigm : Time for a Change ». *Arts and Humanities in Higher Education*, vol. 10, no 3, p. 253–268.
- POISSON, Marie-Michelle. 2009. « A Major Setback for Secularism in Quebec Schools ». Traduit par David RAND. *Humanist Perspectives*, vol. 170, p. 19–22.
- PRITCHARD, Elizabeth. 2010. « Seriously, What Does “Taking Religion Seriously” Mean ? ». *Journal of the American Academy of Religion*, vol. 78, no 4, p. 1087–1111.
- PROULX, Jean-Pierre. 1999. *Laïcité et religions : perspective nouvelle pour l'école québécoise. Rapport*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- QUÉBEC (PARLEMENT DU). 1975. *Charte des droits et libertés de la personne*, L.Q. 1975, c. 6 ; L.R.Q., c. C-12.
- RAND, David. 2012. « La Cour suprême du Canada et le programme *Éthique et culture religieuse* ». *Athéologie*. Récupéré le 13 septembre 2014 de <http://www.atheologie.ca/blogue-008>.
- SELJAK, David. 2009. « Education, Multiculturalism, and Religion ». Dans *Religion and Ethnicity in Canada*, sous la dir. de David SELJAK et Paul BRAMADAT, p. 178–200. Toronto : University of Toronto Press.
- SHINGLER, Benjamin. 2016. « Quebec Shelves Controversial New History Course ». *CBC News* (12 mai). Récupéré le 20 septembre 2016 de <http://www.cbc.ca/news/canada/montreal/quebec-history-course-1.3579202>.
- SKERRETT, Kathleen Roberts. 2013. « Religious Freedom and Multiculturalism : Canadian Contentions ». *The Immanent Frame* (20 août). Récupéré le 3 mai 2016

- de <http://blogs.ssrc.org/tif/2013/08/20/religious-freedom-and-multiculturalism-canadian-contentions>.
- SMITH, Jonathan Z. 1993 [1978]. *Map Is Not Territory : Studies in the History of Religions*. Chicago : University of Chicago Press.
- SMITHEY, Shannon-Ishiyama. 2001. « Religious Freedom and Equality Concerns under the Canadian Charter of Rights and Freedoms ». *Canadian Journal of Political Science / Revue canadienne de science politique*, vol. 34, p. 85–107.
- SOKHANSANJ, Banafsheh. 1992. « Our Father Who Art in the Classroom : Exploring a Charter Challenge to Prayer in Public Schools ». *Saskatchewan Law Review*, vol. 56, no 1, p. 47–78.
- STATISTIQUE CANADA. 2001. « Population selon la religion, par province et territoire (Recensement de 2001 ; Québec, Ontario, Manitoba, Saskatchewan) ». Récupéré le 24 février 2016 de <http://www.statcan.gc.ca/tables-tableaux/sum-som/102/cst01/demo30b-fra.htm>.
- STRENSKI, Ivan. 2010. *Why Politics Can't Be Freed from Religion*. Sussex : Wiley-Blackwell.
- SULLIVAN, Winnifred F. 2007. *The Impossibility of Religious Freedom*. Princeton : Princeton University Press.

Abstract : Public education about religious pluralism in Quebec's Ethics and Religious Culture program provides unique terrain for an exploration of the ways in which the law and the State might be invested in multicultural citizenship, and the consequences of this with respect to the legitimacy of the interests of religious citizens. We argue that with the support of the Canadian courts, the "normative pluralism" the program promotes narrows the scope of any recognition to a State-defined ideal of citizenship in which many religious identities are, at worst, effaced, and, at best, accommodated within a benevolent hegemony. Insofar as this reveals the inherent tensions within pluralistic societies, we argue that the State's efforts to resolve them through religious education in particular, creates an Agamben-like space of indistinction. The apparatus Religious Education employs to accomplish this is a form of World Religions discourse that deauthorizes any religious normativity deemed contrary to an implied theology of pluralism: but does religious education promote autonomous citizenship or undermine it?

Keywords : Ethics and Religious Culture program, world religions, multiculturalism, interculturalism, Agamben, space of indistinction
