

Catholicisme et éducation au Québec : une laïcisation entre ruptures et continuités

Stéphanie TREMBLAY *

Résumé : Après avoir retracé les linéaments du débat sur la confessionnalité scolaire lors de la commission Parent, nous examinons dans une perspective sociohistorique les principales ruptures survenues au fil de l'application progressive des principes de la laïcité au système éducatif québécois. Nous verrons que ces changements ont, en même temps, été porteurs de certaines continuités importantes en vertu desquelles un attachement séculaire au catholicisme est demeuré opérant. Ainsi, nous suggérerons que si les relations entre catholicisme et éducation au Québec constituent un mouvement général vers la laïcité, au sens politique d'une séparation graduelle entre les Églises et l'État, il a lieu toutefois au fil d'oscillations nourries à la fois par le rôle historique clé du catholicisme dans l'éducation, une préoccupation politique de formation du citoyen en contexte pluraliste et l'opinion publique à l'égard du religieux en général.

Mots clés : éducation, catholicisme, Québec, cours Éthique et culture religieuse, déconfessionnalisation

Le catholicisme, tant dans ses évolutions propres au contexte québécois que dans ses translations et reconfigurations dans le reste du monde, a été étudié sous plusieurs angles depuis le concile Vatican II. Dans cette contribution, nous nous saisissons de la question à revers en explorant et en analysant comment, depuis le début des années 2000 et la déconfessionnalisation du système d'éducation, l'école – comme institution sociale – demeure

* Stéphanie Tremblay est professeure au Département de sciences des religions à l'Université du Québec à Montréal.

travaillée de manière ambiguë par la présence du catholicisme, qui est perçu à la fois, par certains, comme un héritage historique incontournable, un patrimoine matériel et immatériel à décoder, mais aussi, par d'autres, comme le spectre d'un passé révolu. Plusieurs auteurs ayant analysé l'évolution récente de la place de la religion dans l'école québécoise ont souligné à juste titre le processus marquant de laïcisation ayant transformé en profondeur le système d'éducation (Estivalèzes et Lefebvre, 2011–2012 ; Milot et Estivalèzes, 2008 ; Ouellet, 2005). Si ces ruptures survenues au fil de l'application progressive des principes de la laïcité (Milot, 2002 ; Maclure et Taylor, 2010) dans le cadre des structures et des contenus scolaires ont effectivement joué un rôle majeur au cours des dernières années, nous soutiendrons que ces changements ont, en même temps, été porteurs de certaines continuités significatives en vertu desquelles un attachement séculaire au catholicisme est demeuré opérant. Ainsi, nous suggérerons que si les relations entre catholicisme et éducation au Québec constituent un mouvement général vers la laïcité, au sens politique d'une séparation graduelle entre les Églises et l'État, il a lieu toutefois au fil d'oscillations nourries à la fois par le rôle historique clé du catholicisme dans l'éducation, une préoccupation politique de formation du citoyen en contexte pluraliste et l'opinion publique à l'égard du religieux. Ces oscillations seront interprétées comme diverses figures de la laïcité (Milot, 2008) s'enchaînant dans le contexte scolaire québécois entre la fin des années 1990 et aujourd'hui. En examinant l'inflexion récente du débat sur le cours Éthique et culture religieuse (ECR), nous verrons enfin que s'est profilé, au cours des dernières années, un changement plus profond sur le plan des rapports de forces politiques gouvernant le traitement de la religion à l'école.

Mais avant d'aborder les perspectives théoriques guidant l'analyse proposée et de nous concentrer sur le contexte spécifique de la laïcisation du système d'éducation, nous retracerons brièvement les enjeux marquants des relations entre l'État et l'Église catholique depuis la Révolution tranquille.

L'Église catholique comme alliée historique de l'État dans la gestion du système d'éducation

Avant la Révolution tranquille et la réforme du système d'éducation des années 1960, l'Église catholique n'est pas seulement la partenaire privilégiée de l'État dans la gestion de l'éducation, mais elle en est la principale responsable par l'entremise de son Comité catholique, une assemblée non électorale intégrée au département de l'Instruction publique. Elle assume en effet la charge complète des écoles publiques sur les plans administratif et pédagogique avec son pendant anglophone, le Comité protestant¹. Cette prise en charge est à replacer dans le contexte d'un partage traditionnel des domaines de compétences entre l'Église et l'État, l'éducation s'inscrivant dans le champ « naturel » de l'Église en vertu de la conception catholique de la socialisation des fidèles (Dion, 1967 : 128–129).

Cette configuration séculaire est toutefois remise en cause lors de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (communément appelée « commission Parent »), qui recommande notamment d'ajuster le système d'éducation aux nouvelles contingences sociales et d'en faire un levier d'égalisation des chances au sein d'une société désormais en quête de modernité. Dans le premier volume de son rapport, la commission Parent énonce les trois visées du nouveau système d'enseignement qu'elle propose : « donner à chacun la possibilité de s'instruire ; rendre accessibles à chacun les études les mieux adaptées à ses aptitudes et à ses goûts ; préparer l'individu à la vie en société » (Rapport Parent, 1963 : vol. 1, 83). La clé de voute de ce projet réside dans la recommandation de créer un nouveau ministère de l'Éducation, assorti d'un Conseil supérieur de l'éducation. Or, cette proposition suscite de vives résistances chez les évêques et les défenseurs du *statu quo* qui craignent notamment que l'application du principe de majorité dans les débats relatifs au

¹ Le Comité catholique et le Comité protestant ont été créés en 1869 au sein du Conseil de l'Instruction publique. Pour les membres du Comité catholique, l'école doit assumer un rôle clé en matière de transmission de la religion. Ainsi, celui-ci écrivait en 1899 : « L'enseignement de la religion doit tenir le premier rang parmi les matières du programme des études et se donner dans toutes les écoles » (Comité catholique, cité dans Gauthier et Belzile, 1993 : 27).

système éducatif mène à une laïcisation des structures scolaires (Milot, 2002 : 138).

Si l'annonce officielle de ces recommandations dans la première tranche du rapport Parent, le 23 avril 1963, n'a pas suscité d'opposition frontale parmi les divers groupes sociaux consultés, la présentation officielle du projet de loi (Bill 60) le 26 juin a provoqué, quant à elle, un tel tollé que le gouvernement a dû le retirer le 8 juillet de la même année avant de reporter son adoption au mois de février 1964 (Robert et Tondreau, 1997 : 60–61). Malgré les clivages observés entre les groupes « progressistes » (par exemple la Fédération des travailleurs du Québec, la Fédération des étudiants libéraux du Québec, etc.) et « conservateurs » (Fédération des collèges classiques, Fédération des Sociétés Saint-Jean-Baptiste du Québec, etc.) qui se sont prononcés *pour* et *contre* le Bill 60, les analystes du débat ont souligné que ce n'était pas le poids de ces acteurs sociaux qui avait véritablement influencé la stratégie du gouvernement, mais bien « des évêques qui seraient privément et secrètement intervenus afin de forcer la main au premier ministre » (Dion, 1966 : 27). Un tel rapport de pouvoir entre l'Église et l'État dans le contexte de ce débat politique rend bien compte du statut particulier conféré à l'Église, alors dotée d'un pouvoir historiquement acquis. Ainsi, dans la mouture finale du projet de loi, l'Église catholique et d'autres groupes favorables au maintien de la confessionnalité scolaire obtiennent des garanties importantes à cet effet qui subsisteront jusqu'aux années 2000 (Gouvernement du Québec, 1964 : préambule).

Dans la foulée de la création du ministère de l'Éducation, la prise en charge du système d'éducation passe donc aux mains de l'État, mais l'Église y conserve un rôle clé à de multiples niveaux. En effet, des représentants catholiques et protestants se trouvent organiquement liés à la structure de l'État et aux différents paliers de la gestion de l'éducation, incluant le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur de l'éducation. Deux comités confessionnels, catholique et protestant, sont aussi intégrés à l'appareil d'État et orientent l'ensemble des aspects relatifs à la confessionnalité scolaire, allant du statut des écoles à la programmation des cours d'enseignement religieux, en passant par la qualification des enseignants concernés (Milot, 2002 : 138).

Or, dans la conjoncture des années 1960, d'importantes mutations sociales et culturelles agitent la société québécoise et se distillent dans les mentalités. Les analystes constatent en effet, au cours de cette période, un déclin important de la vitalité religieuse et de la fréquentation des lieux de culte, en même temps que s'individualise la croyance, laissant voir que le religieux ne renvoie plus au cadre englobant de l'orientation des conduites sociales (Lemieux, 1990 ; Milot, 1992). Le vaste mouvement de contreculture de mai 1968 et la multiplication des luttes sociales pour l'égalité se conjuguent en outre avec les revendications d'un État francophone, la souveraineté, le syndicalisme, l'anticléricalisme, le féminisme et la décolonisation. Pendant ce temps, le concile Vatican II provoque une certaine sécularisation interne de l'Église en ouvrant la porte à une simplification de la liturgie et à un message catholique plus en phase avec les préoccupations et les besoins du monde contemporain.

Dans le cadre de l'école, les linéaments d'une déconfessionnalisation de l'enseignement s'enracinent dans plusieurs événements charnières concentrés au début des années 1980 qui témoignent d'une certaine négociation avec la hiérarchie catholique, même si elle a cours dans le cadre d'un régime confessionnel. Il s'agit principalement, sur le plan légal, de la tentative par le ministre de l'Éducation Camille Laurin de laïciser les commissions scolaires (projet de loi no 40, 1983)², du remplacement de la catéchèse par un enseignement religieux (1984), de l'instauration d'un système « à option » (1984–1985), du recours à la clause dérogatoire (dès 1984) et, surtout, de l'expérience pilote d'un enseignement culturel des religions menée dans les années 1970 (Ouellet, 1985). Quelques années plus tard, de plus en plus de voix commencent à dénoncer au Québec l'inadéquation entre un enseignement scolaire confessionnel (selon un régime d'option avec un enseignement moral) et le respect des droits fondamentaux de la personne, incluant des groupes d'intellectuels (par exemple, la Coalition pour la déconfessionnalisation du système scolaire), des syndicats d'enseignants et la Commission des droits de la personne. Plusieurs d'entre eux s'opposent du même coup au recours à une clause

² Projet de loi no 40 : Loi sur l'enseignement primaire et secondaire public.

dérogatoire qui reconduit, depuis 1984, les privilèges confessionnels des catholiques et protestants dans les écoles, malgré la protection de la liberté de conscience et de religion affirmée dans les chartes canadienne et québécoise des droits et libertés³. De son côté, le Comité catholique du ministère de l'Éducation se montre de plus en plus sensible à ces doléances, au point de modifier – au début des années 1990 – la proposition éducative de l'enseignement catholique, comme l'observe Aubert (1997 : 45) dans une étude sur la question :

C'est ainsi que des références à d'autres traditions religieuses, à de grandes questions existentielles et à des points chauds de l'actualité étaient ajoutées au programme en contrepartie de certains allègements des contenus plus systématiques de doctrine catholique.

Au même moment, en classe, plus d'un enseignant atténue les contenus axés sur la transmission de la foi, évidant ainsi le caractère confessionnel de l'éducation (Milot et Tremblay, 2009). La combinaison de ces différents facteurs d'érosion contribue à remettre en question les rapports traditionnels entre religion et éducation. Avant d'aborder plus spécifiquement les jalons de cette transformation, nous présentons dans la prochaine section les repères conceptuels qui guideront notre analyse.

Repères conceptuels

La laïcité « en principe »

Malgré l'absence d'un enracinement formel de la laïcité dans le cadre juridique fédéral ou provincial, plusieurs autrices et auteurs québécois se sont intéressés, depuis le début des années 2000, à

³ Les dispositions de l'Assemblée nationale, renouvelées tous les cinq ans, étaient les suivantes : « Les dispositions de la présente loi qui accordent des droits et privilèges à une confession religieuse ont effet indépendamment des dispositions du paragraphe a de l'article 2 de la Loi constitutionnelle de 1982 [protégeant la liberté de conscience et de religion] » (Proulx, 2013). Comme le souligne Milot (2002 : 139) : « Le fait même de devoir recourir à une clause "dérogatoire" signifie, à sa face même, que les lois scolaires relativement à la confessionnalité sont discriminatoires et que l'on veut éviter les contestations judiciaires à ce chapitre ».

diverses facettes de ce concept ou à son application, au fil des débats identitaires ayant ponctué l'actualité (Milot, 2002, 2008 ; Koussens, 2013 ; Lévesque, 2014 ; Maclure et Taylor, 2010 ; Mercier et Warren, 2016). Comme le démontrent les controverses liées aux « accommodements raisonnables » ayant culminé avec le rapport Bouchard-Taylor, puis à travers différents projets de loi – no 94⁴, no 60⁵ (Charte des valeurs) et no 62⁶ –, la laïcité est apparue comme une nouvelle catégorie pour penser collectivement l'aménagement des religions dans l'espace public. Tantôt déclinée selon son degré d'ouverture ou de fermeture (Lévesque, 2014), débattue ou contestée (Benhadjoudja, 2014 ; Bilge, 2013), selon les intellectuels ou les acteurs sociaux qui s'en sont saisi, sa terminologie s'est graduellement imposée comme champ de vision juridique, politique et cognitif du religieux au Québec.

Si plusieurs auteurs ont contribué à penser la laïcité au Québec, longtemps associée au seul contexte français, l'une des instigatrices de cette démarche intellectuelle est sans doute la sociologue Micheline Milot, qui y a consacré la première étude sociohistorique d'envergure (2002). Son apport a aussi été, sur le plan conceptuel, de définir la laïcité comme un concept opératoire dont les différents principes pouvaient permettre d'en reconnaître les contours dans diverses configurations sociales et politiques. Cette approche se distinguait d'autres perspectives confondant, par exemple, laïcité et sécularisation ou mettant en valeur les paliers historiques de la laïcité (Baubérot, 1990). Son concept analytique comportait initialement trois indicateurs pouvant être mobilisés pour l'observation de situations empiriques :

- la mise en œuvre politique du *double principe de neutralité*, l'indépendance de l'État par rapport aux Églises et la liberté

⁴ Projet de loi no 94 : Loi établissant les balises encadrant les demandes d'accommodement dans l'Administration gouvernementale et dans certains établissements.

⁵ Projet de loi no 60 : Charte affirmant les valeurs de laïcité et de neutralité religieuse de l'État ainsi que d'égalité entre les femmes et les hommes et encadrant les demandes d'accommodement.

⁶ Projet de loi no 62 : Loi favorisant le respect de la neutralité religieuse de l'État et visant notamment à encadrer les demandes d'accommodements pour un motif religieux dans certains organismes.

des organisations religieuses par rapport au pouvoir politique ;

- les *moyens* par lesquels les individus et les groupes peuvent exercer la liberté de religion et de conscience dans l'espace social et institutionnel et les limites imposées à cette liberté ;
- le *droit* explicite, touchant l'égalité et la liberté de religion et de conscience, son *interprétation* et l'*application* qui en est faite par les instances juridiques (Milot, 2002 : 34).

En 2008, Milot redessine l'architecture des principes de la laïcité en définissant : 1) la *séparation*, à partir de son double principe initial de neutralité ; 2) la *neutralité*, en tant qu'« exigence restrictive que l'État doit s'imposer afin de ne favoriser ni gêner, directement ou indirectement, aucune religion » (2008 : 19) ; 3) la « *liberté de conscience* ; et [4] l'*égalité* de traitement [qui] visent à assurer qu'il n'y ait pas de discrimination entre des citoyens d'appartenances diverses » (*ibid.* : 20–21). Ces principes seront par la suite catégorisés et hiérarchisés par Jocelyn Maclure et Charles Taylor (2010 : 30), qui conçoivent l'égalité et la liberté de conscience comme les véritables finalités de la laïcité, tout en abordant la séparation et la neutralité comme des structures institutionnelles nécessaires à leur réalisation concrète ou des moyens.

Ces derniers principes nous serviront d'indicateurs pour analyser la situation effective de la laïcité au cours des différentes périodes de la déconfectionnalisation scolaire. Il s'agira de voir, dans chaque cas, la manière dont ceux-ci s'articulent les uns avec les autres, en repérant éventuellement la prévalence d'un ou de plusieurs principes ou encore l'ancrage plus faible de certains d'entre eux.

Tableau 1. Comparaison des types de laïcité

	Milot (2002)	Milot (2008)	Taylor et Maclure (2010)
Principes	- Double principe de neutralité (État–Église) - Droit à l'égalité et à la liberté de conscience et de religion	- Séparation - Neutralité - Liberté de conscience - Égalité	–
Finalités	–	–	- Liberté de conscience - Égalité
Moyens	- Moyens d'exercice de la liberté de conscience et de religion	–	- Séparation - Neutralité

Des figures de la laïcité

Grâce à l'agencement de ces principes, nous tenterons de repérer, d'un point de vue idéal-typique, la présence d'un modèle prédominant de laïcité à chacune des périodes ciblées. Milot (2008 : 46–65) identifie cinq « figures » idéal-typiques qui pourront s'avérer éclairantes dans le cadre de l'analyse. La première, la laïcité « séparatiste », renvoie à une séparation tranchée entre l'espace public et privé se manifestant notamment par une exigence de réserve supplémentaire imposée aux agents de l'État. En cela, elle est suivie de près par la laïcité « anticléricale » ou « antireligieuse », qui étend cette neutralité à l'espace public plus large (rues, lieux urbains, etc.) au nom d'une conception associant souvent religion et obscurantisme. Citant l'exemple de la Turquie d'Atatürk, Milot associe ensuite la laïcité « autoritaire » à un contexte où l'État s'émancipe brutalement des organisations religieuses et où il limite, ce faisant, l'autonomie propre des confessions religieuses. La troisième figure, la laïcité de « foi civique », désigne une forme dérivée de fermeture en :

[...] se rapprochant d'une logique d'« allégeance ». Dans cette figure de la laïcité, les religions sont suspectées de vouloir imposer des valeurs autres que celles que l'on

suppose communément admises et intériorisées au même degré par les citoyens qui s'identifient au groupe majoritaire. (Milot, 2008 : 59.)

Ce type de laïcité aux accents nationalistes a été théorisé, avec certaines nuances, par d'autres auteurs qui y associent principalement une reconnaissance asymétrique des religions majoritaires et minoritaires. C'est le cas de Jean Baubérot (2014) qui parle de laïcité « identitaire » ou de « catho-laïcité » pour décrire un discours « falsifié » mobilisant une identification culturelle à la nation, qui se voit souvent instrumentalisée par des voix de droite ou d'extrême droite. David Koussens (2016 : 102) attribue un sens proche à la laïcité « nationaliste *différentialiste* » qui « se trouve alors investie de valeurs associées à la majorité et que l'on qualifie de patrimoniales ou de culturelles ». Dans ces derniers cas de figure, la laïcité se construit ainsi comme trame « narrative » (Ferrari, 2009). Or, comme le suggère Benhadjoudja (2017 : 275) :

Recourir à la notion de laïcité narrative permet de questionner ce qui se joue « derrière » les débats sur la laïcité, particulièrement dans des sociétés sécularisées qui disposent déjà des assises juridiques qui protègent les principes laïques comme la France et le Québec.

À rebours de ces conceptions restrictives de l'expression religieuse, Milot définit la laïcité de « reconnaissance » comme le modèle normatif le plus favorable à la justice sociale et au respect de l'autonomie morale de chaque individu. Il s'agit ici de valoriser la liberté d'expression publique des convictions religieuses ou morales dans les limites du droit d'autrui. Nous porterons attention à ces différents modèles possibles dans l'évolution des rapports entre éducation et religion au Québec.

Tableau 2. Comparaison des figures de la laïcité de Milot (2008) en fonction de leurs principales finalités

	Laïcité séparatiste	Laïcité anticléricale	Laïcité autoritaire	Laïcité de foi civique - identitaire (Baubérot, 2014) - différentialiste (Koussens, 2016)	Laïcité de reconnaissance
Filiation historique, théorique, philosophique	Locke	Voltaire	Atatürk (faible mise en œuvre de tous les principes)	Rousseau	Fraser Honneth Taylor
Séparation	X (institutions publiques)	X (incluant les rues et les lieux publics)	-	X	-
Neutralité	-	-	-	(faible)	-
Égalité	-	-	-	X	-
Liberté de conscience et de religion	-	-	-	(faible)	(faible)

L'analyse s'articulera autour d'un découpage historique en trois périodes qui sont des moments charnières sur le plan des orientations politiques concernant la laïcisation scolaire. La

première période, allant de 1996 à 2000, commence avec la Commission des États généraux sur l'éducation et se termine avec la loi 118. La seconde (2005–2008) s'étend de l'annonce politique de l'adoption du cours Éthique et culture religieuse (ECR) à son implantation officielle, alors que la troisième, débutant en 2016, renvoie à la déclaration d'une révision prochaine du programme ECR par le ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

Une déconfessionnalisation structurelle du système d'éducation (1996–2000)

Des éléments de continuité dans un mouvement de rupture

Alors que la confessionnalité scolaire s'étiole de plus en plus, à l'intérieur et à l'extérieur, sous l'effet des critiques croisées de divers acteurs sociaux, le rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation (1996) suggère de « déverrouiller » la confessionnalité du système d'éducation. Plus concrètement, il suggère d'abroger, pour le Québec, l'article 93 de la Constitution canadienne qui garantit l'existence de structures confessionnelles dans l'ensemble des provinces canadiennes, de déconfessionnaliser les commissions scolaires en les définissant sur une base linguistique, de consolider l'éducation civique avec les valeurs et au phénomène religieux à l'école et de confier l'éducation chrétienne à « des lieux plus appropriés », tels que les paroisses (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996 : 105). L'année suivante, le projet de loi no 109⁷ permet la redéfinition des commissions scolaires sur une base linguistique (francophone et anglophone), et l'article 93 de la Loi constitutionnelle de 1867 est abrogé dans la province de Québec.

Quelques années plus tard, en 1999, le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école est mis sur pied par le gouvernement du Parti québécois afin d'« examiner la question de la place de la religion à l'école, de définir les orientations pertinentes et de proposer des moyens en vue de leur mise en œuvre » (Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, 1999 : 8). Ce rapport

⁷ Son titre original est le suivant : Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique, la Loi sur les élections scolaires et d'autres dispositions législatives.

explicite les principales positions argumentaires possibles sur la place de la religion au Québec en les reliant à diverses formes d'aménagements de l'école, soit l'approche « républicaine », axée sur les droits individuels et le respect de l'égalité, l'approche « communautarienne », privilégiant les droits historiques et collectifs de l'Église, et l'approche « multiconfessionnelle », plus minoritaire, qui élargit cette reconnaissance à d'autres confessions. Dans le camp républicain, on retrouve la plupart des organismes-conseils du gouvernement (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, Conseil supérieur de l'éducation, Conseil des relations interculturelles, etc.), des groupes d'enseignants et des directions d'école, alors que la position communautarienne est principalement portée par l'Assemblée des évêques catholiques du Québec et divers groupes de parents (Association des parents catholiques du Québec, la Fédération des comités de parents du Québec, etc.). Le Rapport précède aussi la plus importante commission parlementaire sur la religion à l'école⁸. Au lendemain de cette consultation publique, le gouvernement adopte le projet de loi no 118⁹, qui occasionne d'importantes *ruptures* sur le plan de la confessionnalité, principalement en ce qui a trait aux structures du système éducatif. Ainsi, cette loi recommande l'abolition du Comité catholique et du Comité protestant du ministère de l'Éducation au profit d'un Comité sur les affaires religieuses (CAR) non confessionnel qui aura pour mandat de conseiller le gouvernement sur toutes questions religieuses en éducation. La loi prescrit aussi l'abrogation du statut confessionnel des écoles publiques et élimine la possibilité, pour elles, de se doter d'un « projet particulier » de nature religieuse. En outre, sur le plan de l'enseignement, la loi 118 introduit la possibilité, au premier cycle du secondaire, de mettre en place un programme local d'éthique et de culture religieuse ou un programme d'orientation œcuménique en lieu et place de l'enseignement confessionnel. Au deuxième cycle du secondaire, un cours obligatoire d'éthique et de culture religieuse (ECR) est prévu pour tous les élèves. Dans la même perspective, on remplace

⁸ Cette commission parlementaire s'est déroulée pendant douze jours à l'automne 1999 ; 254 mémoires y ont été soumis.

⁹ Son titre original est le suivant : Loi modifiant diverses dispositions législatives dans le secteur de l'éducation concernant la confessionnalité.

l'animation pastorale par un service commun d'animation spirituelle et d'engagement communautaire.

Ces processus de ruptures sont néanmoins porteurs d'éléments de *continuité*, tant sur le plan structurel que sur le plan des contenus d'enseignement. En effet, malgré la déconfessionnalisation officielle des commissions scolaires et des organes administratifs du système d'éducation, le nouveau CAR se voit assigner un mandat grevé de certaines fonctions confessionnelles, comme « approuver les aspects confessionnels de certains programmes d'études de nature confessionnelle » (Gouvernement du Québec, 2000, notes explicatives). Dans le cadre de cette tâche,

[...] il tient compte des avis des églises concernées ; lorsqu'il est appelé à donner son avis, il peut consulter les groupes religieux ainsi que les personnes ou organismes particulièrement intéressés par la question religieuse. (*Ibid.* : 11.)

Le Comité sur les affaires religieuses doit notamment continuer d'exercer cette fonction d'évaluation dans le cadre des programmes d'enseignement de premier cycle, demeurés confessionnels (avec option pour un enseignement moral). Or, même au deuxième cycle, où un enseignement non confessionnel en éthique et culture religieuse est prévu, une nouvelle phrase ajoutée à l'article 36 de la Loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 2018), selon laquelle l'école devra « faciliter le cheminement spirituel de l'élève afin de favoriser son épanouissement », crée une certaine confusion avec l'esprit de la loi 118. Il en va de même avec l'une des orientations confiées au nouveau cours ECR visant à « [p]artir du questionnement *existentiel* des jeunes [...] ». Si le ministère de l'Éducation souhaite ainsi tracer une démarcation entre tradition chrétienne et quête de sens, il n'est pas aisé de voir en quoi la seconde option peut vraiment être indépendante de son socle chrétien en l'absence d'un autre ancrage historique ou théorique (Ministère de l'Éducation, 2000 : 12).

La loi 118, une laïcité « coupée en quatre »

En examinant plus en détail l'argumentaire politique justifiant cette décision, on peut constater que les principes de la laïcité définis par Milot (2002) ne s'y voient pas attribuer la même importance. En effet, parmi les quatre « repères » présentés dans les orientations ministérielles, deux d'entre eux, inscrits dans les registres « social » et « juridique », s'attachent formellement à promouvoir *l'égalité de traitement* et *la liberté de conscience et de religion* de tous. Le premier reconnaît le caractère foncièrement « pluraliste et [ouvert] » de la société québécoise et en tenir compte dans le cadre de l'école, tandis que le second met l'accent sur la nécessité de garantir « le respect des droits humains fondamentaux » sans accorder de privilège aux populations majoritaires au détriment des autres (Ministère de l'Éducation, 2000 : 4–5). À la lumière de la terminologie de Maclure et Taylor (2010), on peut voir que sur le plan des intentions le gouvernement envoie donc un message clair en faveur des deux grandes « finalités » de la laïcité relatives à la reconnaissance de la diversité des convictions individuelles. Mais, sur le plan des moyens institutionnels permettant leur mise en œuvre, le pas est moins résolu. Par le biais des repères « culturel » et « pédagogique » s'ajoutant aux deux autres, le Ministère présente un nouveau discours ancré dans une identification culturelle à la nation, qui sert de socle normatif au projet éducatif. Le premier repère précise que les attentes sociales ont été « évaluées dans une perspective éducative, culturelle et historique », ce qui implique notamment un « devoir de mémoire » (Ministère de l'Éducation, 2000 : 4) à l'égard de la tradition chrétienne. Le concept de « devoir » n'est pas neutre : il renvoie à une « obligation morale », non négociable, qui surplombe le cadre normatif proposé, celui des droits individuels. Ainsi, le devoir « culturel » de mémoire entre en conflit avec le devoir de *neutralité* en matière religieuse. Quant au repère pédagogique, il préconise « une démarche progressive qui respecte l'évolution des mentalités et des milieux » (*ibid.* : 5). Ce dernier critère peut être lu comme l'argument qui légitime une *séparation* encore inachevée entre l'Église et l'État au nom d'un rythme gradué qui se veut respectueux des attentes sociales encore divergentes (par exemple, l'Assemblée des évêques catholiques du Québec et

plusieurs groupes de parents sont encore favorables à la confessionnalité scolaire). Ainsi, si le gouvernement exprime, dans la loi 118, une volonté claire d'ouverture à l'égard des finalités de la laïcité, comprises comme l'*égalité* et la *liberté de conscience* individuelles, il ne mobilise pas les leviers institutionnels nécessaires à leur mise en œuvre complète. En effet, la *séparation* de l'école et de l'Église n'est pas encore finalisée, notamment avec le rôle ambigu du Comité sur les affaires religieuses (CAR) et l'enseignement confessionnel, ni la *neutralité* effective dans l'enseignement où prédominent le patrimoine chrétien et une visée de cheminement spirituel, dans une relation dont les termes ne sont pas clarifiés à ce stade.

Devoir de mémoire et laïcité nationaliste

En reprenant aux fins de la démonstration les figures de la laïcité évoquées plus tôt, pourrait-on voir se profiler derrière la loi 118 une « catho-laïcité » accordant préséance à une culture particulière au détriment d'autres ? S'il s'agit concrètement d'un aménagement encore poreux de la laïcité et de la confessionnalité, dans la mesure où les différents principes formels de la laïcité ne sont pas également respectés, il ne nous semble pas ici que le gouvernement ait cherché à « falsifier » son discours pour traiter de manière plus restrictive certains segments (non chrétiens, par exemple) de la population. Il semble plutôt s'être agi d'une manière de reconnaître à la fois les points de vue communautarien et républicain s'étant distingués en commission parlementaire en leur offrant un projet de société dans lequel ils pouvaient tous deux se reconnaître. Il n'en demeure pas moins que la laïcité asymétrique établie par la loi 118 puise à un registre narratif qui exhorte l'éducation à un « devoir de mémoire » à l'égard des valeurs patrimoniales qui se trouvent aussi être celles de la majorité culturelle. Elle présente en cela les traits d'une laïcité nationaliste différentialiste (Koussens, 2016).

Le cours ECR : une déconfessionnalisation des savoirs scolaires (2005–2008)

Une rupture dans la continuité

Quelques années plus tard, peu avant l'échéance de la clause dérogatoire en 2005, le gouvernement libéral met en place à l'Assemblée nationale une consultation publique sur son nouveau projet de loi no 95, Loi modifiant diverses dispositions législatives de nature confessionnelle dans le domaine de l'éducation. Cette fois-ci, la commission parlementaire ne dure que quatre jours et seuls 15 mémoires y sont déposés, la plupart étant favorables aux nouvelles orientations¹⁰ du ministre Jean-Marc Fournier. Le projet de loi no 95, adopté en juin 2005, est présenté par le ministre comme « l'aboutissement de la démarche du système scolaire pour s'adapter à la réalité sociale du Québec » (Assemblée nationale, *Journal des débats*, 2005). De plus, à la différence de la précédente commission, le ministre emploie dans son propre discours l'épithète « laïque » pour qualifier la *nouvelle* configuration scolaire :

[...] nous confirmons aussi notre adhésion sans réserve aux droits fondamentaux auxquels souscrit la société québécoise, des droits qui concourent à l'affirmation de son caractère *laïc* [*sic*] et démocratique [...]. [Nous soulignons.] (*Ibid.*)

La loi 95 induit sans contredit des ruptures significatives avec les restes de confessionnalité présents dans les structures et les savoirs scolaires. Sur le plan structurel, elle rompt en effet les derniers maillons de la chaîne législative protégeant le statut séculaire du christianisme dans l'éducation en supprimant les dispositions confessionnelles qui concernent l'enseignement religieux dans la Loi sur l'instruction publique, en modifiant en conséquence la mission du Comité sur les affaires religieuses (CAR) et en mettant fin aux clauses dérogatoires aux chartes canadienne et québécoise en juillet 2008. Dans le même élan, le gouvernement modifie l'article 41 de la Charte des droits et libertés

¹⁰ Sur les 15 mémoires déposés en commission parlementaire, seul celui du Comité pour le renouvellement de la clause dérogatoire (CCD) s'oppose à l'avenue proposée par le gouvernement.

de la personne du Québec, de manière à mettre fin à la possibilité que les parents puissent imposer leur préférence pour un enseignement confessionnel aux établissements d'enseignement publics¹¹.

En ce qui concerne l'enseignement, la loi 95 prévoit l'instauration d'un cours commun et obligatoire d'éthique et de culture religieuse (ECR) à tous les niveaux du primaire et du secondaire. Le gouvernement retient alors le concept d'« éthique » plutôt que celui de « morale » en s'appuyant sur la différence axiologique qu'il voit entre les deux registres de formation :

La morale répond surtout au « Que doit-on faire ? » en fonction des règles de conduite, des normes, des interdits, des devoirs, des droits, des lois, des valeurs, des principes et des idéaux proposés à la personne de l'extérieur. L'éthique, pour sa part, fait surtout appel au questionnement et au discernement sur ce qu'il est préférable de faire dans une situation donnée [...]. (MELS, 2005 : 7.)

Or, comme à l'occasion du précédent rendez-vous politique avec la délicate question de la religion à l'école, certains aspects de la loi 95 relèvent plus de la continuité que de la rupture. Il en va ainsi en ce qui a trait à l'enseignement de la compétence en éthique, qui, malgré la définition du Ministère la distinguant très clairement de la « morale », s'articule, dans son troisième axe, autour de « [l]a capacité à se situer de façon réfléchie au regard d'enjeux moraux ou éthiques » (*ibid.*). Or, la formulation de cette compétence est littéralement calquée sur l'objectif de l'enseignement moral antérieur : « Se positionner, de façon réfléchie, au regard d'enjeux d'ordre éthique » (Ministère de l'Éducation, 2004), qui invite les élèves à prendre position dans l'univers moral en construisant leur propre référentiel de valeurs et en clarifiant leur conception du bien et du mal (Lucier, 2009 : 12).

Dans la formation en culture religieuse, on peut aussi retrouver ce même type d'ambiguïté dans le troisième axe de la compétence

¹¹ Après 2005, l'article 41 se lit de la manière suivante : « Les parents ou les personnes qui en tiennent lieu ont le droit d'assurer l'éducation religieuse et morale de leurs enfants conformément à leurs convictions, dans le respect des droits de leurs enfants et dans l'intérêt de ceux-ci ».

qui vise à développer une « capacité à se situer de façon réfléchie au regard des religions et des nouveaux mouvements religieux » et à « prendre des décisions réfléchies en matière de religion » (MELS, 2005 : 8), ce qui peut facilement être compris comme une forme d'accompagnement de la quête de sens des élèves. Cet appel au « positionnement dans l'univers des convictions » n'est probablement pas sans lien avec une recommandation du Comité sur les affaires religieuses en ce sens sur les finalités souhaitables d'une éducation à la religion, parmi lesquelles le Comité suggérait d'aider l'élève à « clarifier son rapport à la religion » (CAR, 2004 : 16) en :

[jetant] les bases d'un lent et progressif travail de clarification pour développer l'autonomie de l'élève, favoriser chez lui une certaine lucidité au sujet de ses propres options et le courage de les affirmer [...]. (*Ibid.* : 15.)

Or, au cours de la phase de consultation du ministère de l'Éducation sur ce premier projet de programme ECR, entre 2005 et 2007, plusieurs acteurs sociaux et intellectuels remettent en question l'articulation des univers de formation éthique et morale. Du côté des groupes religieux, on estime que « le programme [est] plus “sévère” et plus “aseptisant” pour le religieux que pour l'éthique » (Lucier, 2009 : 12). De même, plusieurs auteurs, telle que Milot, invitent le gouvernement à la prudence : on voit mal comment on peut tenir compte du cheminement spirituel de chaque élève (croyant ou incroyant), notamment en contexte de diversité, tout en respectant une approche éducative qui sache rester neutre par rapport au for intérieur de chacun (Milot, 2007 : 172). D'autres analystes partagent cette préoccupation, dont Pierre Lebus (2006 : par. 62) qui note :

On peut [...] interpréter l'avis *Éduquer à la religion à l'école* [du CAR] comme une tentative de récupérer toutes ces finalités « confessionnelles » et de les réarticuler dans un cadre « non confessionnel » répondant ainsi aux attentes de certains groupes pour qui l'enseignement de la religion ne peut se réduire à quelque chose d'objectif [...].

Au vu de la convergence de ces différentes critiques remettant en question la cohérence interne de la proposition gouvernementale de 2005, le ministère de l'Éducation publie en juillet 2007 une version remaniée du programme Éthique et culture religieuse (ECR), qui est encore en vigueur au moment d'écrire cet article. En éthique, il est maintenant proposé aux élèves de « réfléchir à des questions éthiques » (MELS, 2007 : 16) sans prendre position, alors qu'en culture religieuse, la compétence vise à « [m]anifester une compréhension du phénomène religieux ». Il est d'ailleurs précisé dans le programme qu'« [i]l ne s'agit ni d'accompagner la quête spirituelle des élèves [...] ni de promouvoir quelque nouvelle doctrine religieuse commune destinée à remplacer les croyances particulières » (*ibid.* : A5).

Malgré ces réaménagements notables, la prise en compte privilégiée du christianisme pose toujours problème dans cette dernière version du programme, notamment au regard de la prescription en terme de temps d'enseignement en culture religieuse, qui assure une prépondérance au traitement du catholicisme et du protestantisme (MELS, 2007 : 41). De plus, la déclinaison des contenus de la formation dans le volet « culture religieuse », en particulier sous le thème « Le patrimoine religieux québécois », ne prétend certes à aucune visée confessionnelle, mais accorde un statut privilégié au catholicisme et au protestantisme, au nom de raisons historiques : « Faire prendre conscience aux élèves que le patrimoine religieux québécois est marqué par le catholicisme et le protestantisme ainsi que par l'apport d'autres religions » (*ibid.* : 42). Dans les éléments de contenu, on propose notamment d'aborder les fondatrices et les fondateurs, les personnages marquants, les institutions, des influences sur les normes et les valeurs ainsi que des œuvres « patrimoniales », le tout dans une trame temporelle du passé. Il semble donc que l'intérêt éducatif à l'égard du christianisme soit peu lié à son actualisation dans la société québécoise sous l'effet par l'exemple des nouvelles migrations ou de la globalisation de certains mouvements (notamment, l'évangélisme, le renouveau charismatique, etc.), mais bien à la volonté d'incarner concrètement le devoir de mémoire annoncé dans la loi 118.

La loi 95 et les principes de la laïcité

En fin de compte, la loi 95 a-t-elle véritablement fait progresser la laïcité scolaire ? Sur le plan structurel, elle complète certes la *séparation* de l'Église et de l'État en supprimant définitivement l'enseignement confessionnel de la Loi sur l'instruction publique et en le remplaçant par un nouveau cours commun et obligatoire, Éthique et culture religieuse (ECR). Ce faisant, cette loi consolide aussi les assises institutionnelles nécessaires à une réelle reconnaissance de l'*égalité* et de la *liberté de conscience* individuelles, au cœur des principes de la laïcité (Milot, 2002 ; Maclure et Taylor, 2010). Mais le statut ambigu que la première version du programme ECR réserve au cheminement spirituel des élèves, en les invitant notamment à « se positionner » ou à « prendre des décisions réfléchies en matière de religion » (MELS, 2007 : 8), ne passe pas l'épreuve de la *neutralité*, en ce sens qu'il postule l'existence d'une dimension spirituelle de la personne à laquelle l'éducation scolaire devrait contribuer. Or, même si cette approche de l'éducation à la religion est déjà en vigueur dans d'autres contextes nationaux, dont celui de la Grande-Bretagne, où elle s'articule autour d'une approche interprétative (Jackson, 1997), cette pente est glissante dans un contexte laïque qui veut respecter « l'autonomie morale de chaque individu dans la conduite de sa vie et dans le choix de ses conceptions du monde [y compris l'athéisme ou l'incroyance] » (Milot, 2008 : 63). Comme nous l'avons vu, à la suite des nombreuses critiques d'intellectuels et de spécialistes de l'éducation, cet appel à la quête de sens est éliminé dans la version finale du programme ECR. Mais le respect du principe de *neutralité* est toujours mal assuré, dans la mesure où il y subsiste une prédominance du christianisme au nom d'arguments historiques et patrimoniaux. Si cette prédominance se justifie sur la base de raisons nationales, elle risque néanmoins de cristalliser, nous semble-t-il, une certaine frontière entre la « communauté imaginée » (Anderson, 1983) de la majorité culturelle et celle de la communauté des autres groupes minoritaires, d'autant que cette prédominance découle d'un « devoir de mémoire » inclus dans la loi 118 en réponse directe aux doléances des groupes catholiques (Ministère de l'Éducation, 2000 : 3).

Une laïcité de « reconnaissance », mais...

Au moment de déposer la dernière version du programme ECR, rappelons que la commission Bouchard-Taylor bat son plein « [a]fin de répondre aux expressions de mécontentement qui se sont élevées dans la population sur ce qu'on a appelé les “accommodements raisonnables” » (Bouchard et Taylor, 2008 : 17), commission qui décrit les traits d'un profond « malaise identitaire » au sein de la population dite « majoritaire » au Québec. Comme le précisent les commissaires dans leur rapport final :

[...] les demandes d'ajustement religieux ont fait craindre pour l'héritage le plus précieux de la Révolution tranquille (tout spécialement l'égalité hommes-femmes et la laïcité). Il en a résulté un mouvement de braquage identitaire [...]. Les membres de la majorité ethnoculturelle craignent d'être submergés par des minorités elles-mêmes fragiles et inquiètes de leur avenir. (*Ibid.* : 18.)

Dans ce contexte d'insécurité culturelle, commun à plusieurs autres pays occidentaux, comme le note Raphaël Liogier (2012 : 195) en parlant de la « blessure narcissique du Vieux continent » exacerbée par la diversité de l'immigration, l'éducation sert souvent de levier à une socialisation aux référents nationaux. On peut se demander si, malgré les craintes exprimées par la population, de perdre l'héritage « laïque » de la Révolution tranquille, cet appel paradoxal au patrimoine chrétien dans le cours ECR ne contribue pas surtout à conforter un récit narratif par et pour la majorité. Ainsi, la version remaniée du cours ECR, en affermissant les principes d'égalité, de liberté de conscience et de séparation entre l'Église et l'État, contribue à façonner une laïcité de « reconnaissance » qui, selon Milot, « vise à préserver la dignité de la personne, à ses propres yeux et à ceux d'autrui » (2008 : 62–63). Mais, son appel incantatoire au patrimoine religieux crée une certaine porosité avec une laïcité nationaliste de type différentialiste telle que la décrit Koussens (2016), où se confondent valeurs patrimoniales et valeurs majoritaires.

Vers une « rupture » du cours ECR ?

Escalade médiatique et biais de confirmation

À près d'une dizaine d'années de l'implantation du programme Éthique et culture religieuse (ECR) dans les écoles du Québec, le cours est aujourd'hui sur la sellette médiatique, mais est aussi retourné à la table de travail du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) pour une « révision » comme l'a annoncé le ministre Sébastien Proulx en décembre 2016 : « On va travailler pour voir comment on peut améliorer les choses » (Chouinard, 2016). Si la situation du programme ECR s'inscrit donc officiellement dans la continuité au moment d'écrire cet article, une nouvelle rupture sur le plan de son contenu semble à prévoir. Le *Journal de Montréal* rapportait d'ailleurs en avril 2018 que le ministère de l'Éducation aurait amorcé un travail de révision des manuels scolaires d'éthique et de culture religieuse, souvent ciblés par les critiques, afin d'en améliorer le contenu. Parallèlement, le ministre de l'Éducation lui-même aurait affirmé avoir mené des consultations informelles auprès de divers acteurs sociaux afin d'orienter sa réflexion. Cette opération devrait précéder une révision officielle du cours, à laquelle seront conviés plusieurs partenaires du réseau de l'éducation. Mais, à ce jour, aucun échéancier n'a été établi (Dion-Viens, 2018).

Cette annonce ministérielle s'inscrit dans un contexte social où se sont accentuées les polarisations identitaires analysées par Bouchard et Taylor en 2008. Selon plusieurs analystes, les débats sur les « accommodements raisonnables » auraient en effet basculé dans la mouvance du débat sur la « Charte des valeurs » (projet de loi no 60) promue par le Parti québécois (Nadeau et Helly, 2016 ; Potvin et Nadeau, 2017). Selon Nadeau et Helly (2016), les débats qui s'en sont ensuivis au Québec tendent à glisser vers des propos haineux sans précédent à l'égard de la religion et de l'islam en particulier, libérant de nouveaux discours d'extrême droite (par exemple, celui de La Meute) ou de droite radicale. Dans les catégories discursives communes mobilisées pour défendre des conceptions plus restrictives de la laïcité, on remarque aussi la récurrence des arguments de la « sécurité », notamment en contexte

de « radicalisation »¹², et de la menace à l'identité ou aux « droits acquis » (Potvin et Nadeau, 2017).

En ce qui concerne le cours ECR, de récents sondages indiquent qu'il est toujours perçu favorablement par une majorité de Québécois, comme le rapporte Proulx (2017), indiquent qu'il est toujours perçu favorablement par une majorité de Québécois (Proulx, 2017). Cet aval social est aussi à mettre en lien avec les avis de grandes instances internationales telles que l'UNESCO (2016) et le Conseil de l'Europe (2015) qui réitèrent la pertinence sociale d'un enseignement de la religion comme objet de savoir dans nos sociétés plurielles. Sur le plan empirique, force est de constater que très peu d'études ont été menées sur ECR. En effet, comme le signalent Bouchard *et al.* (2016 : 38) dans une recension de la littérature scientifique relative à l'objet ECR, « la littérature académique reflète en effet un manque flagrant de données, notamment d'études empiriques, sur l'enseignement et l'application concrète de ce programme dans les écoles ». De même, aucune recherche propose à ce jour une évaluation des effets réels de la formation ou de l'implantation du cours dans la réalité des classes.

Malgré ce manque de données probantes, le cours ECR est dans la tourmente. Trois principaux courants critiques, préconisant en général des conceptions plus restrictives de la laïcité (Leroux, 2016) que l'on peut qualifier de « militant » (Mouvement laïque québécois, Association humaniste du Québec, etc.), de « nationaliste » (Mathieu Bock-Côté, Joëlle Quérin, etc.) et de « féministe »¹³ (Pour les droits des femmes du Québec], Conseil du statut de la femme, etc.) revendiquent l'abolition du volet « culture religieuse » du cours. Bien que ces trois types d'objections aient toujours ressurgi ponctuellement sur la scène médiatique depuis une dizaine d'années, les opposants se sont exprimés de manière visiblement plus structurée et organisée en 2016. La publication de l'ouvrage collectif *La face cachée du cours Éthique et culture religieuse* (Baril et Baillargeon, 2016) a catalysé ce mouvement

¹² Particulièrement dans l'argumentaire politique du projet de loi no 62.

¹³ Précisons que d'autres féministes soutiennent au contraire que la culture religieuse peut représenter une contribution précieuse à l'éducation à l'égalité entre les sexes (Kingué-Élongué, 2012) ou encore ont publié du matériel didactique en éthique et culture religieuse (ECR) sur le féminisme (Bertrand et Dubois, 2014).

critique en regroupant l'ensemble de ces dénonciations dans une proposition commune. Au cours de la même année, Jean-François Lisée, chef du Parti québécois, lançait une pétition sur le site de l'Assemblée nationale réclamant l'abolition du volet « culture religieuse » du programme, suivi par le Conseil du statut de la femme (CSF, 2016) qui publiait un avis allant dans le même sens. Or, dans tous les cas, on observe une circularité et un certain hermétisme entre les arguments avancés, d'un écrit et d'un auteur à l'autre, qui, de surcroît, ne sont pas confrontés à la réalité empirique des classes (Tremblay, 2019). Dans une analyse récente de cette escalade médiatique examinée sous l'angle du « marché cognitif » (Bronner, 2009), j'ai observé que le « biais de confirmation » jouait un rôle clé dans ce débat sur ECR, comme si le climat ambiant globalement défavorable à l'égard du religieux au Québec représentait une raison communément admise et suffisante pour rejeter le cours ECR sans appui empirique (Tremblay, 2019).

Une laïcité de foi civique

Dans sa réaction épidermique à ce brusque mouvement critique, le gouvernement a choisi d'annoncer une révision du programme scolaire avant de proposer une consultation plus systématique de la population ou d'évaluer les effets concrets de la formation ECR. De plus, le Comité sur les affaires religieuses (CAR) – dont le mandat consiste précisément à conseiller le ministère de l'Éducation sur les enjeux de la religion à l'école – ne s'est pas réuni depuis 2013, n'a plus de direction à sa tête et n'a donc pu proposer aucun avis sur ces questions.

Ce faisant, le ministère de l'Éducation semble avoir prêté l'oreille à un lobby, certes organisé, mais ne représentant qu'une frange très minoritaire de la population. En effet, en 2016, la « couverture » politique semble surtout avoir été tirée par une minorité d'acteurs favorables à ce que Milot (2008 : 59) appelle une « laïcité de foi civique », mettant en jeu une « logique "d'allégeance" » selon laquelle diverses appartenances entreraient en concurrence avec l'appartenance citoyenne telle que définie par le groupe majoritaire. Cette forme de laïcité est plus restrictive que la laïcité nationaliste différentialiste, utilisée pour justifier une prédominance du patrimoine chrétien dans le cours ECR en 2005 et,

dans une moindre mesure, en 2008. Dans cette nouvelle narration, la laïcité de foi civique oppose en soi la religion (par l'entremise du cours ECR) à l'appartenance majoritaire, que ce soit dans une perspective féministe (égalité des sexes), culturelle (nationaliste) ou athéiste (Mouvement laïque québécois). Ainsi, cette nouvelle nuance laïque, comme l'affirme Milot,

[...] est porteuse d'une conception faible de la neutralité [...] et affaiblit également le principe de liberté de conscience et de religion, puisque la conscience « religieuse » est suspecte, et dès lors, stigmatisée. (*Ibid.* : 62.)

Conclusion

Si elle est passée du rôle de matrice morale à celui, plus patrimonial, de culture religieuse, la religion catholique se retrouve aujourd'hui à la croisée des chemins dans l'école québécoise et en particulier dans le cours ECR, dont le sort même est discuté. Nous avons vu que le processus de laïcisation scolaire qui s'est opéré entre 1996 et 2008 est loin d'avoir été linéaire, mais qu'il a plutôt fait l'objet d'oscillations, d'un mouvement global de ruptures porteur d'éléments de continuité. Au fil des étapes légales ayant ponctué cette trajectoire, certains principes de la laïcité (Milot, 2002) ont été plus rapidement mis en œuvre que d'autres et se sont parfois retrouvés en tension les uns avec les autres. Ainsi, la loi 118 a affirmé une intention claire de respecter l'égalité et la liberté de conscience mais n'a pas, en même temps, achevé la séparation de l'Église et de l'État. Cinq ans plus tard, la loi 95 a complété cette scission structurelle en confirmant le remplacement de l'enseignement confessionnel par le cours ECR, mais n'a pas passé le test de la neutralité, en particulier dans la première esquisse du programme proposée qui invitait les élèves à se « positionner » à l'égard de leurs choix éthiques ou religieux tout en accordant une préséance à la tradition chrétienne (MELS : 2005). Dans sa version finale, le programme ECR s'écarte de toute visée spirituelle, mais réitère une prise en compte privilégiée du patrimoine chrétien. Or, le principe de neutralité nous semble particulièrement remis en question dans la décision récente du ministère de l'Éducation de réviser le cours Éthique et culture religieuse sans données probantes

à l'appui et à la suite des interventions d'un lobby anti-ECR ayant culminé en 2016. Sous cet éclairage, nous avons donc observé que le système éducatif est passé d'une laïcité nationaliste, en 2000, à une laïcité de reconnaissance présentant encore certains traits de la figure précédente en 2008. Puis, dans la conjoncture du débat de 2016, le gouvernement semble davantage avoir été attentif au ton plus combatif de la laïcité de foi civique. Il reste à voir comment cette sensibilité se traduira ou non dans la révision à venir du programme ECR.

Cette démonstration des oscillations de la laïcisation scolaire au Québec illustre plus largement une évolution significative des rapports de forces entre l'État et les autres acteurs sociaux. Certes, alors que dans la circonstance du Bill 60, l'Église intervenait à titre de partenaire privilégiée de l'État, les débats en commission parlementaire ayant mené à l'adoption des projets de loi nos 118 et 95 se sont déroulés dans un contexte accordant une égalité de statut à tous les acteurs sociaux (y compris l'Église catholique) devant l'État (Milot, 2001). Mais, en dépit de la force politique plus considérable de l'Église catholique dans les années 1960, la question litigieuse de la religion à l'école a été posée publiquement au fil de trois grands débats politiques permettant directement à la population de s'exprimer et de participer à la prise de décision. Or, en 2016, le gouvernement a annoncé une révision du programme ECR sans procéder à une consultation préalable de la population ni même à la régulation ou à la mise en place des conditions nécessaires à l'expression des différents points de vue possibles sur la question. S'agit-il seulement d'un faux pas ? Peut-être. Mais cette omission de la consultation ne nous semble pas banale. En fait, la consultation publique, comme socle des valeurs démocratiques, nous apparaît plus que jamais un rempart déterminant contre toute forme de dérive populiste.

Bibliographie *

- ANDERSON, Benedict. 1983. *Imagined Communities Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Londres : Verso.
- ASSEMBLÉE NATIONALE DU QUÉBEC. 2005. *Journal des débats*, 31 mai. En ligne : http://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/commissions/ce-371/journal-debats/CE-050531.html#_Toc114375365.
- AUBERT, Marcel. 1997. « Conceptions des droits en matière de transmission de la religion ». Dans *Religion, éducation et démocratie*, sous la dir. de Micheline MILOT et Fernand OUELLET, p. 35–50. Montréal : L'Harmattan.
- BARIL, Daniel et Normand BAILLARGEON (dir.). 2016. *La face cachée du cours Éthique et culture religieuse*. Montréal : Leméac.
- BAUBÉROT, Jean. 1990. *Vers un nouveau pacte laïque*. Paris : Seuil.
- . 2014. *La laïcité falsifiée*. Paris : La Découverte.
- BENHADJOUJIA, Leïla. 2014. « Les controverses autour du hijab des femmes musulmanes : un débat laïque ? ». Dans *Penser la laïcité québécoise*, sous la dir. de Sébastien LÉVESQUE, p. 109–128. Québec : Presses de l'Université Laval.
- . 2017. « Laïcité narrative et sécularonationalisme au Québec à l'épreuve de la race, du genre et de la sexualité », *Studies in Religion / Sciences religieuses*, vol. 46, no. 2, p. 272–291.
- BERTRAND, Chantal et Mélanie DUBOIS. 2014. *Le féminisme*. Montréal : La Pensée.
- BILGE, Sirma. 2013. « Reading the Racial Subtext of the Québécois Accommodation Controversy : An Analytics of Racialized Governmentality ». *South African Journal of Political Studies*, vol. 40, p. 157–181.
- BOUCHARD, Nancy *et al.* 2016. « Synthèse de la littérature académique sur le programme d'Éthique et culture religieuse : la question de l'enseignant ». *Formation et profession*, vol. 24, no 1, p. 29–41.
- BOUCHARD, Gérard et Charles TAYLOR. 2008. *Fonder l'avenir. Le temps de la conciliation. Rapport final de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- BRONNER, Gérald. 2009. *L'empire des croyances*. Paris : Presses universitaires de France.
- CHOUINARD, Tommy. 2016. « Le cours d'éthique et de culture religieuse sera revu ». *La Presse*, 8 décembre. En ligne : <http://www.lapresse.ca/actualites/education/201612/08/01-5049496-le-cours-dethique-et-de-culture-religieuse-sera-revu.php>.
- COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES (CAR). 2004. *Éduquer à la religion à*

* Hyperliens actifs en date du 30 octobre 2018, sauf indication contraire.

- l'école : enjeux actuels et piste d'avenir. Avis au ministre de l'Éducation*. En ligne : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/organismes/CAR_Avis_EduquerReligionEcole.pdf.
- COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION. 1996. *Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*. En ligne : <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs40260>.
- CONSEIL DE L'EUROPE. 2015. *Intersections – Politiques et pratiques pour l'enseignement des religions et des visions du monde en éducation interculturelle*. Paris : Éditions du Conseil de l'Europe.
- CONSEIL DU STATUT DE LA FEMME. 2016. *Avis : Égalité entre les sexes en milieu scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- DION, Léon. 1966. *Le Bill 60 et le public*. Montréal : Institut canadien d'éducation des adultes.
- . 1967. *Le Bill 60 et la société québécoise*. Montréal : Éditions HMH.
- DION-VIENS, Daphnée. 2018. « Éthique et culture religieuse : lacunes ciblées dans le contenu ». *Le Journal de Montréal*, 2 avril. En ligne : <https://www.tvanouvelles.ca/2018/04/02/ethique-et-culture-religieuse-lacunes-ciblees-dans-le-contenu>.
- ESTIVALÈZES, Mireille et Solange LEFEBVRE. 2011–2012. « Jeunes adultes immigrants de deuxième génération. Dynamiques ethnoreligieuses et identitaires ». *Canadian Ethnic Studies*, vol. 43/44, no 3/1, p. 183–211.
- FERRARI, Alessandro. 2009. « De la politique à la technique : laïcité narrative et laïcité du droit. Pour une comparaison France/Italie ». Dans *Le droit ecclésiastique de la fin du XVIII^e au milieu du XX^e siècle en Europe*, sous la dir. de Brigitte BASDEVANT-GAUDEMET et François JANKOWIAK, p. 333–345. Leuven : Peeters.
- GAUTHIER, Clermont et Claude BELZILE. 1993. « Cultures et idéologies dans les programmes scolaires : évolution des représentations ». *Vie pédagogique*, vol. 84, p. 26–30.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. 1964. *Loi instituant le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur de l'éducation*. En ligne : http://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageFichier.aspx?idf=105247.
- . 2000. *Loi modifiant diverses dispositions législatives dans le secteur de l'éducation concernant la confessionnalité*. En ligne : <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=5&file=2000C24F.PDF>.
- . 2018. *Loi sur l'instruction publique*. En ligne : <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/I-13.3>.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, GROUPE DE TRAVAIL SUR LA PLACE DE LA RELIGION À L'ÉCOLE. 1999. *Laïcité et religions. Perspective nouvelle pour l'école québécoise*. En ligne : https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageFichier.aspx?idf=98457.

- JACKSON, Robert. 1997. *Religious Education : An Interpretive Approach*. Londres : Holden Murray.
- KINGUE-ÉLONGUELE, Gaëlle. 2012. « Éthique et culture religieuse, un programme égalitaire ». *L'ÉCRan*, vol. 3, no 1, p. 9–10.
- KOUSSENS, David. 2013. « Une mise en scène nationaliste de la laïcité en porte-à-faux avec la réalité des aménagements laïques canadiens : éléments du débat québécois ». *Revue de droit de l'Université de Sherbrooke* (hors série), p. 183–204.
- . 2016. « Une patrimonialisation de la laïcité ». Dans *Identités religieuses et cohésion sociale. La France et le Québec à l'école de la diversité*, sous la dir. de Charles MERCIER et Jean-Philippe WARREN, p. 99–104. Lormont : Le Bord de l'eau.
- LEBUISSON, Pierre. 2006. « Les enjeux d'une nouvelle articulation de l'éthique, de la religion et de la citoyenneté à l'école ». *Éthique publique*, vol. 8, no 1. En ligne : <https://ethiquepublique.revues.org/1873>.
- LEMIEUX, Raymond. 1990. « Le catholicisme québécois. Une question de culture ». *Sociologie et sociétés*, vol. 22, no 2, p. 145–164.
- LÉVESQUE, Sébastien (dir.). 2014. *Penser la laïcité québécoise. Fondements et défense d'une laïcité ouverte au Québec*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- LIOGIER, Raphaël. 2012. *Le mythe de l'islamisation. Essai sur une obsession collective*. Paris : Seuil.
- LUCIER, Pierre. 2009. « La pratique du dialogue en Éthique et culture religieuse ». En ligne : http://www.chairefernanddumont.ucs.inrs.ca/wp-content/uploads/2014/08/LucierP_2009_La_pratique_du_dialogue_en_Ethique_et_culture_religieuse.pdf.
- MACLURE, Jocelyn et Charles TAYLOR. 2010. *Laïcité et liberté de conscience*. Montréal : Boréal.
- MERCIER, Charles et Jean-Philippe WARREN (dir.). 2016. *Identités religieuses et cohésion sociale. La France et le Québec à l'école de la diversité*. Lormont : Le Bord de l'eau.
- MILOT, Micheline. 1992. « Typologie de l'organisation des systèmes de croyances ». Dans *Les croyances des Québécois. Esquisses pour une approche sociologique*, sous la dir. de Raymond LEMIEUX et Micheline MILOT, p. 115–133. Québec : Presses de l'Université Laval.
- . 2001. « La transformation des rapports entre l'État et l'Église au Québec ». *Éducation et francophonie*, vol. 29, no 2, p. 89–110.
- . 2002. *La laïcité dans le Nouveau Monde*. Turnhout : Brepols.
- . 2007. « École et religion au Québec : une laïcité en tension ». *SPIRALE — Revue de recherches en éducation*, vol. 39, p. 165–176.
- . 2008. *La laïcité*. Montréal : Novalis.

- MILOT, Micheline et Mireille ESTIVALÈZES. 2008. « La prise en compte de la diversité religieuse dans l'enseignement scolaire en France et au Québec ». *Éducation et francophonie*, vol. 36, no 1, p. 86–102.
- MILOT, Micheline et Stéphanie TREMBLAY. 2009. « La religion dans le système scolaire au Québec : un changement pour l'égalité et la diversité ». *Horizons*, vol. 10, no 2, p. 34–39.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. 2000. *Dans les écoles publiques du Québec : une réponse à la diversité des attentes morales et religieuses*. Québec : Gouvernement du Québec.
- . 2004. *Enseignement moral et religieux catholique*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS). 2005. *La mise en place d'un programme d'éthique et de culture religieuse. Une orientation d'avenir pour tous les jeunes du Québec*. Québec : Gouvernement du Québec. En ligne : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/aff_religieuses/prog_ethique_cult_reli_f.pdf.
- . 2007. *Éthique et culture religieuse. Programme du premier cycle et du deuxième cycle du secondaire*. En ligne : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/EthiqueCultRel_Secondaire.pdf.
- NADEAU, Frédéric et Denise HELLY. 2016. « Une extrême droite en émergence ? Les pages Facebook pour la charte des valeurs québécoises ». *Recherches sociographiques*, vol. 57, no 2/3, p. 505–521.
- OUELLET, Fernand. 1985. *L'étude des religions dans les écoles. L'expérience américaine, anglaise et britannique*. Waterloo : Éditions SR / Wilfrid Laurier University Press.
- OUELLET, Fernand (dir.). 2005. *Quelle formation pour l'éducation à la religion ?* Québec : Presses de l'Université Laval.
- POTVIN, Maryse et Frédéric NADEAU. 2017. « L'extrême-droite au Québec : une menace réelle ? ». *Relations*, no 791, p. 12–13.
- PROULX, Jean-Pierre. 2013. « Une clause dérogatoire élèverait un autre mur ». *Le Devoir*, 14 novembre. En ligne : <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/392622/une-clause-derogatoire-eleverait-un-autre-mur>.
- . 2017. « Le débat doit se clore sur le terrain politique ». *Le Devoir*, 5 janvier. En ligne : <http://www.ledevoir.com/societe/ethique-et-religion/488403/ethique-et-culture-religieuse-le-debat-doit-se-clore-sur-le-terrain-politique>.
- RAPPORT PARENT. 1963. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Volume 1. Québec : Gouvernement du Québec.
- ROBERT, Marcel et Jacques TONDREAU. 1997. *L'école québécoise. Débats, enjeux et pratiques sociales*. Montréal : Éditions CEC.

Stéphanie TREMBLAY

TREMBLAY, Stéphanie. 2019. « The Escalation of the Critiques Against the Course Entitled *Éthique et Culture Religieuse (ECR)* in Québec: An Analysis of the Cognitive Market ». *Religion and Education*, vol. 45, no 3, p. 287–307.

UNESCO. 2016. *Guide du personnel enseignant pour la prévention de l'extrémisme violent*. Paris : Éditions de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

Abstract : Following an initial survey of the characteristics of the debate over educational confessionalism during the Parent Commission, we analyze the key discontinuities that occurred as principles of secularism were gradually applied to Quebec's educational system from a socio-historical perspective. Those discontinuities also preserved simultaneously important continuities linked to age-old attachment to Catholicism. We suggest that, although the general thrust of the relations between Catholicism and education in Quebec leads to secularism, or gradual separation of Church and State, this movement sways under the influence of Catholicism's historical weight in education, the political preoccupation with citizens' formation within a pluralistic context, and the public opinion about religion in general.

Keywords : education, Catholicism, Ethics and Religious Culture course, deconfessionalization
