Education comparée / nouvelle série, 2008 n°1, pp 303-322

De quelques enjeux liés à l'implantation d'un programme de culture religieuse dans les écoles: une comparaison internationale

Fernand OUELLET
Université de Sherbrooke, Québec

RESUME

La création d'un programme d'éthique et de culture religieuse obligatoire pour tous les élèves du primaire et du secondaire dans les écoles québécoises rencontre une double résistance : celle des défenseurs d'un enseignement confessionnel et celles des partisans d'une conception de la laïcité qui rejette toute manifestation du religieux dans l'espace public. Deux débats récents en Grande-Bretagne permettent d'apporter des éléments de réponses aux objections à l'enseignement culturel des religions. **Mots clefs** : éthique et culture religieuse, comparaison entre la Grande-Bretagne, l'Allemagne et le Québec, éducation à la citoyenneté, sciences sociales, théologie.

ABSTRACT

The development of a program of ethics and religious culture, which is compulsory to all students in primary and secondary schools in Québec, is confronted with a double resistance: the resistance of upholders of a confessional teaching and that of supporters of a secular perception refusing any religious display in the public arena. Two recent debates in the UK provide some answers to the objections against the cultural teaching of religions. **Key words** : ethics and religious culture, comparison between United-Kingdom, Germany and Quebec, citizenship education, social sciences, theology.

RESUMEN

La creación de un programa de ética y de cultura religiosa obligatoria para todos los alumnos de la enseñanza primaria y secundaria en las escuelas de Quebec encuentra una doble resistencia: la de los partidarios de una enseñanza confesional y las de los partidarios de una concepción de laicidad que rechaza toda manifestación de lo religioso en el espacio público. Dos recientes debates en Gran Bretaña aportan elementos de respuesta a las objeciones ante la enseñanza cultural de las religiones. **Palabras claves** : etica y cultura religiosa, comparación entre Gran Bretaña, Alemania y Quebec, educación para la ciudadanía, ciencias sociales, teología.

ZUSAMMENFASSUNG

Die Erschaffung eines obligatorischen Programms von Ethik und religiöser Kultur trifft auf einen doppelten Widerstand für alle Quebecer Schüler der Primär sowie der Hauptschule : denjenigen der Verteidiger eines konfessionellen Unterrichts und denjenigen der Anhänger einer laizistichen Konzeption, die jede Manifestation der Religion im öffentlichen Raum ablehnt. Zwei neue Debatten in Großbritannien erlauben, Antworten auf die Einwände eines kulturellen Unterrichts der Religionen zu geben.
Schlagwortliste : Ethik und religiöse Kultur, Vergleich zwischen Großbritannien, Deutschland und dem Quebec, Erziehung zur Staatsbürgerschaft, Sozialwissenschaften, Theologie.

Introduction

Après plusieurs années de débats souvent acrimonieux, le gouvernement québécois a annoncé en juin 2005 que les programmes d'enseignement religieux catholiques et protestants et ceux d'enseignement moral seraient remplacés en 2008 par un programme unique *d'Ethique et de culture religieuse*. Ce programme sera obligatoire pour tous les élèves du primaire et du secondaire. La raison principale invoquée par le Gouvernement québécois pour justifier l'implantation de ce nouveau programme est la contribution qu'il est susceptible d'apporter à l'éducation à la citoyenneté, une composante importante de la réforme de l'éducation.

Cette décision allait à l'encontre de deux courants d'opinion qui se sont affrontés vigoureusement dans le débat des dernières années sur la place de la religion dans les écoles : celui des défenseurs d'un enseignement religieux confessionnel renouvelé, ouvert à la diversité religieuse et celui d'une laïcité «à la française» qui préconisait l'élimination de tout programme distinct portant sur la religion et son remplacement par des matières considérées comme plus importantes.

Même si l'annonce de 2005 n'a pas créé autant de remous qu'on aurait pu s'y attendre, il ne faut pas sous-estimer les défis qu'il faudra relever pour que ce nouveau programme devienne une réalité dans les écoles québécoises. Parmi ces défis, celui de la formation des maîtres qui dispenseront cet enseignement n'est pas le moindre. Un des problèmes qui devra être éclairci est celui de la contribution respective de la théologie et des sciences des religions dans cette formation. Dans cet article, je voudrais fournir quelques pistes pour cette clarification à la lumière d'un débat récent entre John Hull, un théologien britannique qui a joué un rôle majeur dans l'implantation de la

«nouvelle éducation religieuse» en Grande-Bretagne au début des années 1970[1] et Friedrich Schweitzer, un théologien allemand est bien au fait de la situation de l'enseignement religieux dans les écoles de son pays.

Mais ce problème concerne surtout les spécialistes chargés de la formation des maîtres. Il n'est pas inutile de revenir ici sur la question de fond qui intéresse tous les citoyens : un programme d'enseignement portant sur la religion a-t-il sa place à l'école? Avant de présenter les arguments avancés par le gouvernement québécois pour justifier l'option choisie, je ferai état d'un débat entre deux chercheurs britanniques, John White et Andrew Wright, portant précisément sur cette question. Ce débat est d'autant plus intéressant qu'il semblait avoir été réglé définitivement en 1988, lorsque le gouvernement britannique avait décidé d'inclure l'enseignement religieux comme une des disciplines du curriculum national.

La pertinence de l'enseignement religieux dans les écoles. Un débat britannique récent

La pertinence de maintenir un espace réservé à l'enseignement religieux dans le curriculum national britannique est encore contestée dans certains milieux. Dans un article percutant (White, 2004), un éminent professeur de l'Université de Londres soutient qu'il s'agit là d'un privilège indu. Quatre raisons principales l'amènent à remettre en question le maintien de l'enseignement religieux dans le curriculum national. La première est le peu de place que ces programmes accordent aux croyances de la majorité des citoyens britanniques qui n'ont pas une vision religieuse du monde. La seconde est que les «modèles de syllabus»[2] n'invitent pas suffisamment les enseignants à évaluer la validité des visions religieuses qu'ils présentent aux élèves. De plus, les «modèles de syllabus» risquent, selon lui, d'entraîner une vision idéalisée des religions, en ne présentant que leurs aspects positifs. Enfin, une dernière raison de remettre en question l'enseignement religieux obligatoire est que, dans la plupart des justifications qui en sont faites, l'enseignement religieux apparaît comme un «véhicule pour l'éducation morale» (White, 2004, p. 156). Il en arrive ainsi à réclamer que l'enseignement religieux cesse

[1] Voir à ce sujet Ouellet, 1985, p. 98-106.
[2] Les «modèles de syllabus» (School Curriculum and Assessment Authority, 1994) sont des documents non prescriptifs qui fournissent aux éducateurs des orientations sur le contenu de l'enseignement religieux.

de jouir d'un traitement privilégié et soit intégré aux programmes de formation personnelle et sociale et d'éducation à la citoyenneté : « Maintenant que l'éducation personnelle, sociale et à la santé ainsi que l'éducation à la citoyenneté et l'histoire font partie du curriculum national, il y a tout l'espace nécessaire pour inclure le matériel religieux dans les autres matières » (White, 2004 p. 161-162).

Dans sa réponse à cette prise de position, Wright (2004) réfute ces arguments. Il est d'accord avec White pour rejeter les justifications de l'enseignement religieux à l'école par sa contribution à l'éducation morale, mais il soutient que l'éducation religieuse telle qu'elle est pratiquée depuis une trentaine d'années en Grande-Bretagne ne se justifie pas de cette manière et aborde l'exploration de la religion comme une fin en soi :

> « […] le courant principal de l'enseignement religieux depuis 1994 a été l'histoire de son émergence comme une matière académique autonome, justifiée par l'importance centrale des questions fondamentales soulevées par la religion et cherchant à développer des façons de donner un sens au phénomène religieux en abordant les questions de signification ultime et de vérité» (Wright, 2004, pp. 170-171).

Wright fait une lecture complètement différente de celle de White des arguments avancés dans les «modèles de syllabus» pour justifier l'importance de l'enseignement religieux et en préciser les orientations. Rappelons ces arguments :

1. L'enseignement religieux développe la connaissance et la compréhension des élèves, ainsi que leur capacité à se situer par rapport au christianisme et aux autres religions principales représentées en Grande-Bretagne.
2. En explorant des questions propres à chaque tradition religieuse et d'autres qui recoupent plusieurs traditions, les élèves apprennent à comprendre et à respecter plusieurs religions, croyances, valeurs (ce qui inclut des prises de position éthiques) et à voir l'influence qu'elles ont sur les individus, les sociétés, les communautés et les cultures.
3. L'enseignement religieux encourage les élèves à considérer les questions de sens et de but à la vie.
4. Les élèves apprennent sur les religions et les enseignements éthiques, ce qui les habilite à porter des jugements raisonnés et informés sur les questions religieuses, morales et sociales.

5. Les élèves développent leur sentiment d'identité et d'appartenance, ce qui les prépare à la vie de citoyen dans une société plurielle.
6. L'enseignement religieux apprend aux élèves à s'informer et à prendre position en utilisant un langage approprié et en faisant preuve d'écoute et d'empathie.
7. L'enseignement religieux encourage les élèves à réfléchir sur leurs croyances, leurs valeurs et leurs pratiques et à communiquer leurs prises de position à ce sujet.
8. L'enseignement religieux ne cherche pas à imposer des croyances religieuses aux élèves ni à compromettre l'intégrité de leurs propres croyances en faisant la promotion d'une religion aux dépens d'une autre (Qualifications and Curriculum Authority, 2000, Cité par White, 2004, p. 155).

Selon Wright, ces propositions doivent être interprétées comme une «affirmation de la valeur intrinsèque d'un examen informé et critique des prétentions à la vérité des visions religieuses et séculières du monde, ce qui est susceptible d'avoir un impact direct sur le sentiment d'identité émergent de l'enfant » (Wright, 2004, p. 172). Il reproche à White de s'attaquer à des moulins à vent et de ne pas tenir compte du fait que l'éducation religieuse contemporaine ne vise pas seulement à permettre aux élèves d'apprendre «sur les religions», mais qu'elle les amène aussi à «apprendre des religions» en les aidant à clarifier « leurs propres croyances fondamentales, et leurs visions du monde » (*Ibid.*).

Wright n'accepte pas non plus les trois autres arguments de White : privilèges indus aux visions religieuses du monde, idéalisation de ces visions et silence sur la question de la vérité. C'est à la réfutation de l'argument du silence sur les questions de vérité qu'il accorde le plus de place dans son article. Selon lui, la tension entre les visions religieuses et séculières du monde est au cœur de l'enseignement religieux tel qu'il le conçoit et qu'il le voit pratiqué en Grande-Bretagne. Le point central de son argumentation est « l'affirmation que la riche diversité des visions du monde religieuses et séculières s'appuie sur des fondements ontologiques fondamentalement incompatibles. Derrière les tensions entre sécularisme et religion, […] il y a des interprétations fondamentalement différentes et contradictoires de l'ordre ultime des choses » (Wright, 2004, p. 168).

C'est surtout parce qu'il aborde explicitement cette question de la vérité des visions séculières et religieuses du monde que

l'enseignement religieux a une place dans le curriculum, «même s'il est déjà surchargé». Le désaccord sur les questions ultimes est une caractéristique centrale des sociétés pluralistes contemporaines. Wright soutient que l'école doit offrir aux élèves un programme qui les aide à s'orienter dans le monde où ils rencontrent «des interprétations contrastées et conflictuelles de l'ordre ultime des choses» (*ibid.).* Si elle était silencieuse sur les questions religieuses, elle prendrait implicitement position en faveur d'une vision humaniste séculière et favoriserait indûment l'adhésion non critique à cette vision. Si la proposition de White était acceptée, nous nous retrouverions «dans une nouvelle ère d'éducation confessionnelle» où les jeunes seraient «amenés à adhérer d'une manière non critique aux croyances et aux valeurs de l'humanisme séculier». Les Britanniques risqueraient alors de devenir «encore plus qu'aujourd'hui une nation d'illettrés sur les questions religieuses» (Wright, 2004, p. 173).

L'implantation d'un programme d'éthique et de culture religieuse au Québec

En juin 2005, le gouvernement québécois annonçait sa décision de remplacer l'enseignement religieux confessionnel par un programme d'éthique et de culture religieuse obligatoire pour tous les élèves du primaire et du secondaire. Lorsque ce programme aura été mis en place, en 2008, la situation québécoise se rapprochera beaucoup plus de celle de la Grande-Bretagne que de celle de la France où le «fait religieux» est étudié dans les programmes d'histoire, de littérature et de géographie. Mais il y a des différences importantes dans l'orientation des programmes québécois et britanniques et dans les raisons avancées pour les justifier. Pour bien saisir la nature de ces différences, il faut fournir ici quelques indications sur le programme de «culture religieuse» que le Québec a décidé de mettre en place.

Dans le programme envisagé par le gouvernement québécois, les contenus de formation en culture religieuse graviteront autour de quatre axes :

- la familiarisation avec l'héritage religieux du Québec ;
- l'ouverture à la diversité religieuse ;
- la capacité de se situer de façon réfléchie au regard des religions et des nouveaux mouvements religieux ;
- la prise en compte de représentations séculières du monde et de l'être humain (Ministère de l'Éducation, juin 2005a, p. 8).

Le programme devra permettre des apprentissages continus et progressifs, enracinés dans la réalité du jeune et dans la culture québécoise, respectant la liberté de conscience et de religion et favorisant le vivre-ensemble (Ministère de l'Éducation, juin 2005a, p. 5-6). La question du vivre-ensemble et de l'éducation à la citoyenneté occupait une place très importante dans l'argumentaire du ministre de l'Éducation lors de l'annonce de la création de ce nouveau programme :

> «Une formation commune permet aux jeunes « d'apprendre ensemble » afin « d'apprendre à vivre ensemble ». C'est la cohésion et la paix sociales qui sont en jeu. Qui veut d'une société fragmentée en plusieurs groupes qui s'ignorent et entretiennent des préjugés les uns par rapport aux autres? Qui veut d'un système d'éducation où les élèves des régions urbaines seraient mieux préparés que ceux des régions rurales à faire face au monde d'aujourd'hui, sous prétexte que la diversité culturelle est plus grande dans les villes? Qui veut d'un Québec qui laisse dans l'ignorance nombre d'élèves qui ne connaissent rien de son patrimoine culturel et religieux ou néglige de leur transmettre les valeurs auxquelles il tient? Qui souhaite que des aspects importants du système scolaire échappent encore longtemps au respect des chartes des droits et libertés? » (Ministère de l'Éducation, juin 2005).

Le nouveau programme d'éthique et de culture religieuse présentement en voie d'élaboration (Ministère de l'éducation, 2006) structure les apprentissages autour de trois «compétences» que les élèves devront développer tout au long de leurs cours primaire et secondaire : se positionner de façon réfléchie sur des questions éthiques, manifester une compréhension éclairée du phénomène religieux, pratiquer le dialogue dans la perspective du vivre-ensemble.

La première compétence concerne le volet «éthique», tandis que la seconde se rattache au volet «culture religieuse» et se déploie en trois sous-compétences : analyser des expressions du religieux, situer l'influence réciproque du religieux, de la culture et de la société, examiner diverses façons de penser, d'être et d'agir. Ces deux compétences devront contribuer au développement de la troisième, celle qui touche le vivre-ensemble.

Pertinence du débat entre White et Wright dans le contexte québécois

Dans les arguments fournis par Wright pour défendre l'enseignement religieux en Grande-Bretagne, la question du vivre-ensemble et de l'éducation à la citoyenneté semble avoir moins d'importance qu'au Québec lorsqu'on cherche à justifier la pertinence d'un programme d'enseignement distinct sur les religions et les questions religieuses. Tel n'est pourtant pas le cas. La question de l'«acceptation mutuelle de la diversité» (Barnes & Wright, janvier 2006) est centrale chez les auteurs britanniques. Ces deux auteurs proposent quatre principes heuristiques pour y parvenir dans ce qu'ils appellent « l'enseignement religieux critique » :

1. […] l'enseignement religieux devrait permettre la plus grande liberté de croyances possible. En principe, aucun système de croyance ne devrait être exclu de la classe.
2. […] il faut permettre la plus grande tolérance possible des croyances des autres : la liberté de croyances implique la responsabilité de s'intéresser à ce que pensent les autres.
3. […] il faut chercher à maximiser un débat sage entre ceux qui adhèrent à différents systèmes de croyances et différentes visions du monde : cela exige que l'on soit attentif, intelligent, raisonnable et responsable.
4. […] il faut chercher à cultiver la poursuite de la vérité (Barnes & Wright, Janvier 2006, p. 73-74).

Dans ses écrits récents (2004, 2005, 2005a), Robert Jackson insiste lui aussi beaucoup sur l'importance de l'apport de l'enseignement religieux à l'éducation à la citoyenneté et à l'éducation interculturelle. Sa position se rapproche sur beaucoup de points de celle de plusieurs chercheurs québécois qui se sont prononcés en faveur de l'établissement d'un nouveau programme de culture religieuse.

Un des points du débat entre White et Wright est particulièrement pertinent pour le Québec : la spécificité des apprentissages en culture religieuse/enseignement religieux par rapport à ceux de l'enseignement de l'éthique. Plusieurs chercheurs québécois (Weinstock, 2006, Lebuis, 2006) ont formulé de sérieuses réserves devant la décision de lier éthique et culture religieuse dans une même programme. Ils voient là des relents de l'enseignement religieux

confessionnel où ces deux enseignements étaient étroitement liés. Les arguments formulés par Wright pour montrer l'autonomie de l'enseignement religieux pratiqué en Grande-Bretagne par rapport à l'enseignement moral invitent également à bien distinguer l'éthique de la culture religieuse dans le programme québécois.

Un second point de l'argumentation de Wright m'apparaît également très pertinent pour le Québec, même s'il a été peu abordé dans les délibérations qui ont précédé la décision d'implanter un nouveau programme pour remplacer l'enseignement religieux confessionnel et l'enseignement moral : le conflit entre vision religieuse et séculière et la question de la vérité. Un enseignement de culture religieuse qui vise à favoriser le vivre-ensemble devra permettre aux élèves qui ont des vues diamétralement opposées sur ces questions d'apprendre à se respecter mutuellement. Ils devront également apprendre à accepter que dans une société pluraliste et ouverte à la différence, l'école n'a pas à trancher sur ces questions et qu'il revient à chacun de se faire sa propre idée à ce sujet, en cherchant à comprendre les raisons qui amènent ses camarades à prendre des options qu'il ne partage pas. En les amenant sur ce terrain, les enseignants qui enseignent la culture religieuse pourraient apporter une contribution significative à deux des visées du programme de formation : la construction d'une vision du monde et la structuration de l'identité.[3]

Je prends ici mes distances de la position esquissée par Pierre Lebuis (2006, p. 82), dans son excellente synthèse des débats qui ont conduit le gouvernement québécois à sa position actuelle. Lebuis suggère de revenir à la position du rapport Proulx et de ne pas inclure parmi les finalités éducatives du programme de culture religieuse sa contribution au développement spirituel des jeunes. Selon lui, l'école doit limiter son rôle à la transmission de connaissances sur la religion et à l'acquisition «des habiletés et des attitudes liées au vivre-ensemble» (Lebuis, 2006, p. 87). Je partage ses craintes sur les dangers de récupération par ceux qui voudraient tenter de donner une tonalité «confessionnelle» au programme de culture religieuse. Mais je vois mal comment il est possible de transmettre aux jeunes des connaissances sur les traditions religieuses en évitant de soulever la question de la vérité de ces traditions les unes par rapport aux autres

[3] Si on ne rattache pas les trois missions de l'école (instruire, socialiser et qualifier) aux trois visées du programme de formation (construction d'une vision du monde, structuration de l'identité et construction du pouvoir d'action), on court le risque de voir dominer une conception techno-bureaucratique du rôle de l'école dans la société.

et par rapport aux visions séculières. Les arguments de Wright m'apparaissent utiles pour montrer comment le «positionnement dans l'univers des convictions» (Comité des affaires religieuse, 2004, p. 14-15) peut être une finalité éducative d'un programme de culture religieuse sans qu'il ne devienne crypto-confessionnel.

Deux autres arguments utilisés par Wright pourront également être utiles dans les débats qui entoureront vraisemblablement la mise en place du programme d'éthique et de culture religieuse. Wright soutient qu'un silence de l'école sur la religion conduirait à un analphabétisme des élèves sur les questions religieuses. Cet argument est également utilisé en France, le pays de la laïcité, pour justifier un traitement plus explicite du «fait religieux» dans divers programmes scolaires (Debray, 2002) et vaut aussi pour le Québec.

Wright soutient également, avec raison, je crois, qu'une école qui garderait le silence sur la religion ne serait pas neutre. En communiquant le message que la religion et les questions religieuses n'ont pas suffisamment d'importance pour avoir une place dans les programmes scolaires, elle prendrait position en faveur d'une vision séculière du monde.[4]

Cet argument m'apparaît pertinent pour répondre à ceux qui s'opposent à l'implantation d'un programme de culture religieuse, au nom d'une certaine compréhension de la laïcité. Le débat entre White et Wright sur la pertinence d'un programme d'enseignement religieux à l'école ne soulève pas une question qui a été centrale dans le débat québécois : comment aménager un programme d'enseignement religieux à l'école sans privilégier le groupe religieux dominant dans la société et sans avoir recours aux clauses qui empêchent les membres des minorités religieuses de contester ces aménagements devant les tribunaux. La proposition d'offrir un enseignement multiconfessionnel a été rejetée par le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école (1999) parce qu'elle est impossible à gérer et parce qu'elle conduit à une fragmentation de l'espace scolaire sur une base religieuse, ce qui est susceptible de créer des obstacles additionnels au vivre-ensemble, plutôt que de le favoriser. Ne vaudrait-il pas mieux alors que l'école s'abstienne de toute intervention dans ce domaine ou que ces interventions se fassent dans le cadre des programmes existants?

Dans un article très éclairant, Micheline Milot (2006) montre comment une certaine «rhétorique de la laïcité» est souvent mise de l'avant pour rejeter toute manifestation du religieux dans les

[4] Sur ce point, la position de Wright rejoint celle développée par Nord (1995) dans le contexte américain. Pour un résumé de la thèse de Nord, voir Ouellet 2000, p. 43-46.

institutions publiques et tout programme d'enseignement sur la religion à l'école. Ceux qui utilisent cette rhétorique considèrent que la religion est une affaire strictement privée. Lui accorder une place dans l'espace public au nom du multiculturalisme et de l'ouverture interculturelle, ce serait ouvrir la porte aux dangereuses dérives du communautarisme. Milot montre bien que la laïcité s'impose aux institutions publiques et aux lois de l'État et non aux individus et que, dans le contexte québécois et canadien à tout le moins, elle n'exige pas l'élimination de toute expression religieuse dans l'espace public. Selon Milot, c'est le refus de toute expression religieuse dans l'espace public et non l'accommodement raisonnable qui risque de rendre difficile le vivre-ensemble dans une société comme le Québec. Les implications de cette ouverture aux manifestations religieuses dans les institutions pour l'implantation d'un programme de culture religieuse à l'école sont évidentes. Les élèves issus des minorités religieuses, comme ceux de la majorité, comprendraient difficilement la pertinence d'un tel programme si l'école refusait tout signe d'appartenance religieuse (Milot, 2007).

Un débat germano-britannique sur le rôle de la théologie et des sciences sociales dans la formation des maîtres en enseignement religieux

La discussion qui précède fournit quelques arguments pour répondre aux objections à l'implantation d'un programme de culture religieuse au nom d'une conception de la laïcité qui relègue à la sphère privée toute forme de manifestations religieuses et refuse de leur accorder une place à l'école[5]. Il reste maintenant à répondre aux inquiétudes de ceux qui pensent que l'implantation d'un tel programme peut conduire à une forme d'enseignement crypto-confessionnel (Lebuis, 2006). Pour répondre à ces inquiétudes il est essentiel de clarifier la question des rapports entre sciences des religions et théologie et de la contribution de ces disciplines à la formation des enseignants et des enseignantes qui dispenseront le programme. Un débat récent apporte un éclairage intéressant sur cette question. Ce débat a été amorcé par la recension d'un ouvrage important sur l'enseignement religieux en Allemagne (Ziebertz, 2003). Dans cette recension, Hull résume ainsi la présentation très négative

[5] Pour une discussion critique de cette vision de la laïcité et une défense de la «laïcité ouverte», voir l'avis du Comité des affaires religieuses, 2003.

que fait cet auteur de l'«approche séculière» britannique en enseignement religieux :

> « Plusieurs traits de cette «approche séculière» sont énumérés : la religion elle-même ne fournit qu'une prétention relative à la vérité; en éducation, la religion n'aura qu'un caractère instrumental et la concentration sur les formes religieuses conduira au rejet des expériences des élèves. De plus, l'approche neutre postule d'une manière erronée que la préoccupation au sujet de la religion n'aura pas de conséquence sur la façon dont l'individu voit la vie » (Hull, 2005, p.8).

Pour Ziebertz, l'approche britannique se limite à «une instruction sur la religion» (Ziebert, p. 111) et elle lui apparaît comme «une capitulation à un sécularisme qui place les religions dans une fausse position de soumission et de prétendue objectivité» (Hull, 2005, p. 15). Il propose une «approche dialogique» où «l'apprentissage ne sera plus réduit à une accumulation de connaissances sur différentes religions, mais s'élargira dans la formation d'une référence subjective à toutes les religions» (Ziebertz, 2003, p. 120), ce qui implique un «aller et retour entre l'intérieur et l'extérieur de la religion» (cité par Hull, 2005, p. 10).

Hull formule deux critiques principales à cette présentation de l'approche britannique : elle ne tient pas compte des «débats en Grande-Bretagne sur le développement spirituel comme but de l'enseignement religieux» (Hull, p. 10) et elle ne fait aucune mention des travaux de nombreux auteurs (Grimmitt, 1987; Erricker et Erricker, 2000 ; Jackson, 1997 et Wright, 1993) qui ont développé des approches de l'enseignement religieux qui accordent une place importante à l'expérience religieuse. Selon Hull, la perspective privilégiée en Allemagne n'est pas véritablement ouverte à la diversité religieuse et elle demeure fondamentalement monoreligieuse, car l'enseignement religieux vise essentiellement à assurer «la continuation de la foi chrétienne» (Ziebertz, 2003, p. 172). Cet enseignement «prépare les élèves de foi chrétienne à prendre part, en tant que chrétiens, à la formation publique d'opinions» (Ziebertz, p. 172). Cette différence de perspective s'expliquerait selon Hull par le fait qu'en Grande-Bretagne, la formation des maîtres pour l'enseignement religieux relève des facultés d'éducation, tandis qu'en Allemagne, elle relève des facultés de théologie. Les églises allemandes exerceraient «un contrôle injustifié sur l'enseignement

religieux» (Hull, 2005, p. 5) qui est ainsi «dominé par une perspective ecclésiastique» (Hull, 2005, p. 15).

Schweitzer (2006) réagit vivement à cette recension de l'ouvrage de Ziebertz. Il avance plusieurs arguments pour démontrer qu'il n'existe aucun contrôle des églises sur les écoles allemandes et sur la formation des maîtres pour l'enseignement religieux. Il serait plus exact de parler d'un « système complexe de coopération sous le parapluie d'une supervision générale de l'État » : « […] les éducateurs des deux pays cherchent à atteindre le but commun de la démocratie et de la paix, de la tolérance, du respect et de la compréhension mutuelle » (Schweitzer, 2006, p. 146).

Schweitzer rejette également l'opposition de principe que pose Hull entre les approches de l'enseignement religieux qui se fondent sur le point de vue séculier des sciences sociales et des sciences de l'éducation et les approches qui se fondent sur le point de vue religieux des différentes théologies. Il ne croit pas que la théologie doive être exclue en principe de la discussion des buts, des valeurs, des présuppositions, des intérêts, etc. qui gouvernent l'enseignement religieux» (Schweitzer, 2006, p. 147). Toute interprétation de la religion doit, selon lui, accorder une place privilégiée aux auto-interprétations des communautés religieuses. Pour être véritablement «éducatif», l'enseignement religieux doit donc s'appuyer sur la théologie, car elle semble être pour lui la seule discipline capable de donner accès à ces auto-interprétations.

Schweitzer présente ensuite quelques critères d'un enseignement religieux dont la pertinence pourrait être reconnue dans tous les pays européens. Un de ces critères est que les enseignants de cette discipline possèdent une solide formation. Selon lui, un avantage de la situation allemande par rapport à la situation anglaise est l'exigence d'une formation spécialisée «en religion et en théologie » (Schweitzer, 2006, p. 150).

Pertinence de ce débat dans le contexte québécois

L'argument principal avancé par Schweitzer pour justifier le rôle privilégié que la théologie occupe dans la formation des maîtres pour l'enseignement religieux en Allemagne repose sur la nécessité de prendre en considération les auto-interprétations que les différentes communautés religieuses ont d'elles-mêmes. Une des premières choses qui frappe l'observateur minimalement informé des transformations de l'enseignement religieux en Grande-Bretagne

depuis le début des années 1970, c'est que les principaux auteurs ayant influencé l'orientation de cet enseignement ont attaché une grande importance à ces auto-interprétations. On peut même reprocher à certains d'entre eux d'avoir une vision idéalisée des traditions religieuses et de ne pas faire suffisamment de place aux «hétéro-interprétations» des sciences sociales (Lebeau, 1988).

Dans un ouvrage majeur paru en 1997, Robert Jackson s'appuie sur les travaux de Clifford Geertz et en particulier sur la distinction entre concepts «proches de l'expérience» et concepts «éloignés de l'expérience» pour développer ce qu'il appelle une approche «interprétive» de l'enseignement religieux. Cette approche fait une large place aux auto-interprétations des individus et des communautés auxquels ils se rattachent. Ce seul exemple suffit, je crois, à remettre en question toute prétention de la théologie à être la seule discipline capable d'aborder l'expérience religieuse dans ce qu'elle a de plus profond et de plus riche et de servir de point d'appui à la formation des maîtres pour l'enseignement religieux.

Il est vrai que Schweitzer n'a pas cette prétention et qu'il se contente de réclamer qu'on admette la théologie parmi les disciplines qui ont une contribution importante à apporter à l'enseignement religieux à l'école. C'est ce point que je voudrais examiner maintenant en me plaçant dans le contexte québécois où le gouvernement vient d'opter pour le remplacement de l'enseignement religieux confessionnel par un enseignement de la «culture religieuse».

Les principes directeurs d'un enseignement culturel des religions avaient été définis par un comité du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école créé par la Ministre de l'éducation en 1997. Il peut être utile d'en rappeler deux qui précisaient la nature de cet enseignement et son rapport aux sciences sociales des religions :

1. Il aborde les phénomènes religieux et les courants de pensée séculière selon les perspectives des sciences humaines et sociales. Tout en s'appuyant sur les perspectives scientifiques, l'enseignement veille à rendre compte de l'ensemble des composantes des phénomènes religieux et des courants de pensée séculière, en évitant toute approche réductrice de ces systèmes complexes. Il cherche à refléter la diversité interne de chacune des traditions religieuses et des courants de pensée séculière et à les interpréter en croisant constamment les concepts « proches de l'expérience » (point de vue du croyant) et les concepts « éloignés de l'expérience » (point de vue de

l'observateur extérieur). Il permet ainsi de faire ressortir la différence entre ces deux types de point de vue sans faire la promotion de l'un ou l'autre.

2. Il présente les traditions religieuses et les courants de pensée séculière dans leur richesse et leur complexité. Le programme d'enseignement culturel des religions aborde l'étude des phénomènes religieux sous trois angles distincts : l'expérience personnelle des individus, celle des groupes auxquels ils appartiennent, la tradition religieuse ou le courant de pensée séculière auquel se rattachent ces individus et ces groupes. Il veille à présenter les diverses traditions religieuses et les courants de pensée séculière dans ce qu'ils ont de spécifique, en prenant soin de les situer au sein des cultures vivantes dans lesquelles elles s'insèrent et en évitant de faire de ces cultures des réalités figées et séparées. Cette approche, reliant l'expérience personnelle et l'expérience sociale, est propice à former l'élève au respect de toutes les traditions religieuses et de tous les courants de pensée séculière, y compris la tradition ou le courant de pensée auquel se réfèrent ses proches. L'approche selon les trois angles ou paliers d'observation évite de poser les traditions à l'étude comme des essences universelles ou d'enfermer les membres des diverses communautés de croyants ou des groupes d'adhérents à des courants de pensée séculière dans des formulations schématiques simplistes de croyances ou de visions du monde. (Comité sur l'éducation au phénomène religieux 1999. Reproduit dans Ouellet, 2000, pp.18 ; 20-21.)

Il apparaît immédiatement que la formulation de ces principes a été très influencée par les travaux de Robert Jackson et qu'elle accorde une place importante aux auto-interprétations des groupes religieux. Pourtant, pour le Comité sur l'éducation au phénomène religieux, cet enseignement relève des sciences humaines et sociales et non de la théologie. La possibilité que la théologie puisse jouer un rôle dans la formation de maîtres pour cet enseignement n'est pas exclue, mais cette discipline ne peut plus occuper la place hégémonique qu'elle semble toujours occuper en Allemagne, s'il faut en croire Schweitzer. On ne peut pas être surpris que lors du débat sur les recommandations du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, les facultés de théologie se soient prononcées contre la recommandation de remplacer l'enseignement confessionnel par

l'enseignement culturel des religions. Cette opposition m'apparaît comme une tentative pour maintenir un certain contrôle de la théologie sur l'enseignement religieux à l'école.[6]

Même si le Québec optait pour la solution britannique et offrait la formation des maîtres en culture religieuse dans les facultés d'éducation, cela ne réglerait pas la question de la place de la théologie dans cette formation. L'option prise par le gouvernement québécois de déconfessionnaliser l'enseignement sur la religion m'apparaît impliquer que la formation des maîtres relève de spécialistes des sciences sociales des religions plutôt que des disciplines théologiques. Cela représente un changement majeur de paradigme (Comité des affaires religieuses, octobre 2006) et on voit mal pour l'instant comment les facultés d'éducation pourront faire face aux défis nouveaux que cela implique pour la formation des maîtres. En effet, le nombre de spécialistes des sciences sociales des religions est très limité et leur statut est très précaire dans les universités québécoises.

Il ne sera pas possible de faire face à ces défis sans créer dans quelques universités des unités de recherche et d'enseignement en sciences sociales des religions dont une des responsabilités principales serait de travailler avec les facultés d'éducation à préparer des maîtres qualifiés pour cet enseignement. On pourra ainsi fournir aux futurs maîtres la formation spécialisée qui, avec raison, fait la fierté des éducateurs allemands. Je suis d'accord avec Schweitzer sur ce point : l'implantation d'un programme d'enseignement sur la religion n'a aucune chance de réussir si les enseignants qui le dispensent n'ont pas reçu une formation adéquate. Mais, contrairement à ce qui se passe en Allemagne, cette formation devra relever d'un champ disciplinaire clairement distinct de celui des disciplines théologiques.[7] Il faut une formation spécialisée non pas en «religion et en théologie», mais en sciences sociales des religions. Aussi longtemps que cette clarification n'aura pas été faite, les risques de dérive vers des formes crypto-confessionnelles d'enseignement de la culture religieuse que signale Lebuis (2006, p.84-88) demeureront et créeront des obstacles sérieux à l'implantation de ce nouveau programme.

---

[6] Les tentatives pour rendre plus floues les frontières entre théologie, sciences religieuses et sciences sociales des religions m'apparaissent s'inscrire dans une stratégie visant à maintenir sinon l'hégémonie, du moins une place importante de la théologie dans la formation des maîtres pour l'enseignement de la culture religieuse. Voir Dumas (2003) pour un exemple particulièrement clair (et embrouillé!) de cette stratégie.

[7] Voir Barnes et Wright (Janvier 2006) pour une critique très éclairante du romantisme sous-jacent à la vision théologique de John Hick que certains éducateurs britanniques voudraient réactualiser en enseignement religieux.

Une fois que cette situation aura été clarifiée, il sera plus facile, je crois, d'accepter une participation des théologiens des différentes traditions religieuses à la formation des maîtres en culture religieuse. En collaboration avec les spécialistes des sciences sociales des religions, ils pourront apporter une contribution intéressante à l'interprétation des diverses «expressions du religieux». En particulier, ils pourront aider les futurs maîtres à saisir la signification particulière que prennent ces «expressions du religieux» lorsqu'on les replace dans la tradition d'où elles sont issues.

La mise en place de structures universitaires de formation des maîtres en culture religieuse dont le caractère non confessionnel est clairement défini constitue une condition nécessaire mais non suffisante à l'implantation réussie d'un programme de culture religieuse. Ce programme doit lui-même proposer des apprentissages et des thématiques à explorer par les élèves qui s'appuient sur les sciences sociales des religions. Le programme d'éthique et de culture religieuse qui sera implanté dans les écoles québécoises à compter de septembre 2008 aurait pu être plus explicite sur ce point. Il fournit néanmoins aux enseignants possédant une formation suffisante des orientations générales qui s'inscrivent dans l'esprit de ces disciplines.

Références bibliographiques

Barnes, L.P. & Wright, A. (2006). Romanticism, representations of religion and critical religious education, *British Journal of Religious Education, 28*(1), 103-13.

Comité sur les affaires religieuses. (2003). *Rites et symboles religieux à l'école*. Québec: Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.

Comité sur les affaires religieuses. (2004). *Éduquer à la religion à l'école: enjeux actuels et piste d'avenir*. Québec: Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation. http://www.mels.gouv.qc.ca/affairesreligieuses/car.htm#publications

Comité sur les affaires religieuses. (2006). *La laïcité scolaire au Québec. Un nécessaire changement de culture institutionnelle.*

Comité sur l'éducation au phénomène religieux. (1999). *L'enseignement culturel des religions. Principes directeurs et conditions d'implantation,* Québec: Ministère de l'Éducation.

Comité sur l'éducation au phénomène religieux. (1999). *L'enseignement culturel des religions. Principes directeurs et conditions d'implantation*. Québec: Ministère de l'Éducation.

Debray, R. (2002). *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*. Paris: Odile Jacob.

Dumas, M. (2003). Les distinctions entre théologie, sciences religieuses et sciences des religions, In: *Studia canonica*, *37*(2), 467-481.

Erricker, C. & Erricker, J. (2000). *Reconstructing Religious, Spiritual and Moral Education* (Lond Routledge/Falmer).

Grimmitt, M. H. (1987). *Religious Education and Human Development.* Great McCrimmons.

Groupe de travail sur la place de la religion à l'école. (1999). *Laïcité et religions. Perspective nouvelle pour l'école québécoise*. Québec: Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.

Hull, J. (2005). Religious education in Germany and England : the recent work of Hans-Georg Ziebertz, *British Journal of Religious Education*, *27*,(1), 5-17.

Jackson, R. (2005). Éducation interculturelle et diversité religieuse – Approches fondées sur l'interprétation et le dialogue : l'exemple de la Grande-Bretagne In: Conseil de l'Europe. *La dimension religieuse de l'éducation interculturelle*. (pp. 43-55). Norvège: actes de la conférence d'Oslo.

Jackson, R. (2005). L'éducation interculturelle et la diversité religieuse: les approches interprétatives et dialogiques en Angleterre, In: F. Ouellet (Dir.). *Quelle formation pour l'éducation à la religion?* (pp.105-118). Québec: Presses de l'Université Laval.

Jackson, R. (2004). *Rethinking Religious Education and Plurality : issues in Religious Diversity and Pedagogy*. London: Routledge Falmer.

Jackson, R. (1997). *Religious Education. An interpretive approach.* London: Hodder & Stoughton.

Jackson, R. (1997). L'expérience britannique en enseignement religieux : structures institutionnelles et débats politiques, In: *M.* Milot, & F. Ouellet. *Religion, éducation et démocratie.* (pp.51-78). Montréal: Harmattan.

Jackson, R. (1997). La "nouvelle éducation religieuse" en Grande-Bretagne, In: M. Milot, & F. Ouellet. *Religion, éducation et démocratie.* (pp.183-222). Montréal: Harmattan.

Lebeau, E.-C. (1988). Études des religions et quête de sens dans l'enseignement religieux culturel en Angleterre, In: M. Aubert, M. Milot & R. Richard (Dir.). *Le défi de l'enseignement religieux. Problématiques et perspectives*. (pp.61-79). Ste-Foy: Université de Laval. *Les Cahiers de recherche en sciences de la religion*, *9*.

Lebuis, P. (2006). Les enjeux d'une nouvelle articulation de l'éthique, de la religion et de la citoyenneté à l'école, *Éthique publique*, *8* (1), 70-91.

Milot, M. (À paraître). École et religion au Québec: une laïcité en tension, *Spirale*.

Milot, M. (2002). *Laïcité dans le Nouveau Monde. Le cas du Québec.* Turnhout, coll. Bibliothèque de l'École des Hautes Études/Sorbonne: Brepols Publishers.

Ministère de l'éducation du Québec. *(*Juin 2005). *La mise en place d'un programme d'éthique et de culture religieuse. Une orientation d'avenir pour tous les jeunes du Québec.* Communiqué de presse.

Ministère de l'éducation du Québec. *(*Juin 2005) *La mise en place d'un programme d'éthique et de culture religieuse. Une orientation d'avenir pour tous les jeunes du Québec.* http://www.meq.gouv.qc.ca/lancement/prog_ethiqe_cultreli/fiche_ethique-cult_reli.pdf

Ministère de l'éducation du Québec. (Oct. 2006). Projet de programme d'éthique et de culture religieuse I- Primaire 2- Premier cycle du secondaire 3- Deuxième cycle du secondaire. Document de travail.

Ouellet, F. (1985). *L'étude des religions dans les écoles : l'expérience américaine, anglaise et canadienne.* Éditions SR, Wilfrid Laurier University Press.

Ouellet, F. (2000) *L'enseignement culturel des religions. Le débat*. Université de Sherbrooke, CRP.

School curriculum and assessment authority (SCAA). (1994). *Model Syllabuses 1,(2).* London: SCAA.

Schweitzer, F. (2006). Let the captives speak for themselves! More dialogue between religious education in England and Germany, *British Joumal of Religious Education, 28*, (2), pp.141-151.

Schweitzer, F. (2000). *Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher.* (Gütersloh, Gütersloher).

Schweitzer, F. (2005). Children's right to religion and spirituality: legal, educational, and practical perspectives, *British Journal of Religious Education, 27* (2), 103-13.

Weinstock, D. (2006). Un cours d'éthique et de culture religieuse : prochain épisode d'un malentendu? *Quelle formation pour l'enseignement de l'éthique à l'école?* (pp.187-196). Québec: Presses de l'université Laval.

White, J. (2004). Should religious education be a compulsory school subject? *British Journal of Religious Education*, *26* (2), 151-164.

Wright, A. 1993, *Religious Education in the Secondary School: Prospects for Religious Literacy*' London, Fulton.

Wright, A. (2004). The justification of compulsory religious education: a response to Professor White, *British Journal of Religious Education*, *26* (2), 165-174.

Ziebertz, H.-G. (2003). *Religious Education in a Plural, Western Society: Problems and Challenges*. London: LIT Verlag.