



PROJECT MUSE®

## Laïcité et humanisme

Charles Le Blanc

Published by University of Ottawa Press

Blanc, Charles Le.

Laïcité et humanisme.

University of Ottawa Press, 2015.

Project MUSE.[muse.jhu.edu/book/40612](https://muse.jhu.edu/book/40612).



➔ For additional information about this book

<https://muse.jhu.edu/book/40612>

Access provided at 28 Mar 2020 16:34 GMT with no institutional affiliation



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

# Laïcité scolaire et neutralité

Georges Leroux

Nos sociétés sont composées d'individus qui sont certes unis par une commune appartenance à la nation, mais l'ensemble des caractéristiques qui constituent leur identité est si vaste et si complexe que la diversité détermine toute compréhension de cette identité aujourd'hui. Comprendre l'individu, c'est d'abord comprendre comment il construit ses normes et ses valeurs au sein de cette diversité. Plus qu'un simple fait, le pluralisme devient dès lors une norme qui confère à la diversité un statut qui dépasse ce que nous observons chaque jour : au-delà d'un ensemble de différences constatées, cette diversité représente la condition d'accès à une altérité acceptée et reconnue. Le pluralisme moral et culturel s'inscrit dans la reconnaissance, centrale pour les démocraties contemporaines, de la diversité des personnes et des croyances. L'évolution des sociétés occidentales vers un cadre laïque sur le plan politique ne va pas sans heurts, mais la neutralité de l'État s'impose comme une condition indispensable de la reconnaissance de la diversité.

Il en va ainsi autant pour les jeunes que pour les membres adultes de la société, dans la mesure où l'école regroupe des jeunes provenant de milieux très diversifiés, porteurs d'expériences particulières et représentant dans l'école des cultures différentes qui peuvent dans plusieurs cas les séparer les uns des autres. Au Québec, la laïcité scolaire a constitué la dernière étape d'un long processus de sécularisation des institutions publiques et elle a accompagné l'évolution du système scolaire vers l'intégration de la

diversité. Ce n'est qu'en 2005, en effet, que le ministre de l'Éducation a confirmé la fin de l'enseignement confessionnel, une décision qui achevait le processus de laïcité scolaire<sup>1</sup>. Après la déconfessionnalisation des commissions scolaires, dans la foulée du rapport de la Commission de l'éducation<sup>2</sup>, l'école a franchi le dernier pas vers une laïcité complète en retournant l'enseignement confessionnel des religions aux Églises et associations religieuses reconnues comme responsables de la transmission de la foi.

Bien qu'elle ne soit qu'un des volets de l'ensemble du processus de sécularisation des institutions, la laïcité scolaire en illustre toute la complexité. Le programme « Éthique et culture religieuse » (ÉCR), mis en œuvre à partir de septembre 2008 à la suite de la publication des orientations ministérielles de 2005, dans toute la scolarité primaire et secondaire publique, place au cœur de ses finalités la connaissance de l'autre et la recherche du bien commun : il valorise donc, dans une intime réciprocité, la connaissance de la particularité et la recherche de l'harmonie commune au sein de la diversité. Selon ces finalités, la laïcité désigne ici le devoir de l'État de garantir la neutralité de l'enseignement sur le registre des croyances et des convictions morales, tout en protégeant la liberté de conscience de toutes les familles et de tous les jeunes qui fréquentent les écoles<sup>3</sup>. Ce double devoir se fonde sur une définition philosophique et normative de la laïcité, considérée comme séparation des obligations et responsabilités de l'État et des associations religieuses confessionnelles.

- 
1. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *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, 2005.
  2. Jean-Pierre Proulx (dir.), *Laïcité et religions : perspective nouvelle pour l'école québécoise*, Rapport de la Commission sur la place de la religion à l'école, 1999. On pourra prendre connaissance des débats qui ont suivi le dépôt du rapport en lisant Arthur Marsolais, « Quelques éclairages étrangers sur la problématique de l'éducation religieuse scolaire », dans Solange Lefebvre (dir.), *Religion et identités dans l'école québécoise*, Montréal, Éditions Fides, 2000, p. 139-164.
  3. Je m'accorde ici avec l'analyse de Micheline Milot concernant les diverses conceptualisations de la laïcité dans son livre de synthèse, *La laïcité*, Montréal, Novalis, coll. « 25 questions », 2008 ; voir également le recueil d'études qu'elle a dirigé, Micheline Milot (dir.), « La laïcité au Québec et en France. Dossier », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 20.

L'histoire de la laïcité est complexe, en particulier sur le plan scolaire, car elle dépend chaque fois de situations nationales particulières, lesquelles ont souvent, comme c'est le cas de l'expérience française, des répercussions ailleurs. Défi pour les sociétés pluralistes, la laïcité est d'abord le résultat, historiquement très tardif, des guerres de religion en Europe : vu la nécessité de n'en privilégier aucune, l'État devait adopter une position de stricte neutralité. L'école en fut le premier terrain d'application. À cette position, la définition européenne ajouta rapidement la séparation des pouvoirs, et ce n'est que plus tard que les droits fondamentaux y furent joints, en insistant sur la liberté de conscience et de religion. Ces principes fondamentaux de la laïcité n'en épuisent pas pour autant le concept : s'agissant d'un idéal normatif, destiné à produire la paix sociale et protéger les libertés, la laïcité est déclinée selon plusieurs modèles, selon les pays et surtout selon les situations.

Dans son essai sur le concept de laïcité, Micheline Milot a proposé une typologie de ces modèles, dont le spectre ouvert montre qu'il ne suffit pas de brandir des principes reconnus pour parvenir à des politiques concrètes. Même si la laïcité ne peut être dégagée du processus social de la sécularisation, elle ne saurait en effet y être réduite. Une société sécularisée est une société où l'influence normative ultime n'est plus la religion, alors qu'une société laïque est une société où les relations entre les religions et l'État sont réglées sur tous les plans qui engagent la liberté des citoyens et leurs droits fondamentaux. Une telle régulation est d'abord politique, elle s'exprime dans les chartes et dans les lois, alors que la sécularisation imprègne d'abord l'univers moral de la conscience et des conduites. La laïcité modifie les institutions et engendre les débats, la sécularisation est un processus socioculturel qui évolue sans heurts dans la durée. Décrites selon ces deux axes, toutes les sociétés représentent une figure particulière, et même sans évoquer le contre-modèle des théocraties, où la sécularisation est freinée et la laïcité bloquée, on comprend que ce contre-modèle n'est que l'extrémité négative d'un spectre unique où toutes évoluent. L'autre contre-modèle est celui des tyrannies totalitaires, où la laïcité est anéantie par l'oppression des religions.

La typologie de Micheline Milot propose cinq grandes conceptions. On pourrait les présenter comme des manières de concevoir

l'idéal laïque et d'en tirer des conséquences concrètes. La première conception est la laïcité séparatiste, fondée sur la doctrine de séparation des pouvoirs de Locke et s'achevant dans la loi Combes de 1905 ; selon cette conception, la séparation est rigide et exige une neutralité symbolique complète de tous les représentants de l'État. La seconde conception correspond à certaines formes du militantisme antireligieux ou anticlérical : son modèle est la critique de Voltaire, son concept est assez étroit et aboutit à une perte d'autonomie du religieux dans l'espace public. Les libertés religieuses peuvent s'en trouver amoindries. La troisième conception résulte de l'imposition autoritaire d'un modèle de gestion du religieux par l'État. Dans ce modèle, la neutralité de l'État peut être réduite, car l'État ne se prive pas d'intervenir. Avec la quatrième conception, celle de la foi civique, on se retrouve en terrain plus connu : c'est, grosso modo, la logique d'allégeance où doit prédominer l'adhésion politique aux valeurs communes. On entend ici la requête de Rousseau. Enfin, il y a la laïcité de reconnaissance, qui met de l'avant l'autonomie morale de chaque citoyen et qui se fonde donc sur une réciprocité protégée par l'État. Selon Micheline Milot, seul ce dernier modèle respecte pleinement les trois principes fondamentaux de la laïcité ; pour ces raisons, on peut le présenter comme l'achèvement à la fois historique, car il caractérise les sociétés pluralistes contemporaines, et normatif, car il achève l'évolution des principes, de toute la tradition de l'idéal de laïcité.

On peut se demander si la recherche du bien commun mise de l'avant dans un cadre scolaire pleinement laïque peut être réconciliée avec le respect de l'identité particulière. Le concept d'une laïcité de reconnaissance nous permet de répondre par l'affirmative. Cette question, que je souhaite traiter ici, nous place au cœur d'une problématique qui est déjà pleinement sociale et politique et qui accompagnera les personnes tout au long de leur vie : leur identité n'ira pas en s'effaçant et la société qui accueillera ces jeunes au sortir de l'école exigera d'eux un engagement profond au service du bien commun. La neutralité de l'État représente à cet égard la norme essentielle pour soutenir à la fois le respect de la particularité et la poursuite du bien commun et elle peut se réaliser dans le cadre d'une laïcité de reconnaissance.

Comment cette réconciliation peut-elle être pensée dans le cadre de la laïcité scolaire récemment mise en place au Québec, et notamment dans le programme ÉCR qui en constitue le noyau central? La déconfessionnalisation du système scolaire ne s'est pas limitée à mettre fin à l'enseignement confessionnel; elle a conduit à l'implantation d'un programme laïque et neutre relatif à la réflexion sur l'éthique et la connaissance culturelle des grandes traditions religieuses de l'humanité. La question repose sur l'affirmation de la pluralité des identités, et pour bien la comprendre, nous devons en préciser les termes. Le pluralisme identitaire est non seulement un fait, évident par l'observation de la diversité des personnes, mais il est aussi une valeur à respecter et il exige de nous une réflexion sur le sens et la portée de l'identité. Il convient donc de s'interroger d'abord sur les traits constitutifs de la situation contemporaine, tels qu'ils se présentent à nous. Je proposerai pour commencer quelques réflexions sur les termes de ce débat. Ensuite, j'aborderai la question de la neutralité et du respect, dans le contexte du pluralisme et de la recherche de l'autonomie. Je terminerai par quelques considérations sur les problèmes de la neutralité.

### 1. L'identité, le pluralisme et la neutralité dans l'école

Nous pouvons nous demander d'abord: « Qu'est-ce qu'une identité? ». Une identité est à la fois une origine, une appartenance et un ensemble de règles qui encadrent la place de chacun au sein d'un ensemble social. Les éléments factuels sont aussi importants que les éléments normatifs: ce qu'on est par la naissance interagit avec les normes que nous adoptons et respectons. Aucun élément de l'identité n'est détachable de tous les autres, mais tous ne sont pas sollicités de la même manière en même temps. L'origine est sans doute le trait constitutif le plus déterminant, dans la mesure où il s'agit du milieu, de la culture dont chacun provient et où il a été formé; mais pour plusieurs, cette origine est multiple et plonge ses racines dans des passés métissés, dans des expériences d'exil, dans des recompositions dont le jeune n'est pas toujours pleinement assuré. L'appartenance non plus n'est pas toujours claire, car les identités sont mobiles et fluides et chacun, selon les impératifs du moment, peut se déplacer d'une appartenance fondamentale à

une autre. L'appartenance religieuse, par exemple, peut acquérir une importance relative selon les circonstances ou les moments de la vie, et il en va de même de l'appartenance à des communautés particulières de culture. Il reste donc l'identité présente, en tant que système de normes et de règles qui structurent socialement la vie de chaque individu et fournissent le sens de ses actions : cette identité citoyenne est celle que fournit la cité à tous ceux qu'elle rassemble, en les invitant à se reconnaître dans ce qu'elle est.

L'identité des jeunes est aussi complexe que celle des adultes. Dans l'école, l'identité citoyenne englobe toutes les autres, mais sans les exclure : en accueillant des jeunes de toute origine et de tout milieu, elle vient fournir un cadre d'autocompréhension pour chaque jeune, alors même que chacun demeure plongé dans son milieu d'origine et dans plusieurs structures d'appartenance complexes. Telle est la grande force de l'école : dépasser les particularités de chacun, en les invitant à entrer dans la société. Parce que l'école est une institution mise en place par l'État, elle participe de ses grands idéaux de laïcité, mais chacune a la responsabilité et le devoir de les interpréter selon le milieu où elle est implantée. Telle école située dans un quartier multiethnique de Montréal se trouve confrontée à des défis que ne peut connaître une école de village dans une région éloignée du Québec. Pourtant, toutes les écoles ont le même devoir de conduire à l'identité citoyenne les jeunes qu'elles accueillent à partir de milieux différents. Le Québec a fait le choix d'un système scolaire unifié qui, malgré l'existence d'un important réseau d'écoles privées dont certaines servent une clientèle confessionnelle, demeure soumis à un programme unique : toutes les écoles du Québec doivent respecter la neutralité de l'État en matière religieuse, notamment dans la présentation du programme ÉCR. Même dans l'école privée confessionnelle, ce programme doit être offert en respectant ses visées fondamentales de connaissance de l'autre et de recherche du bien commun, ce qui impose une lecture neutre et culturelle de la diversité religieuse.

Considérons quelques exemples susceptibles de nous faire comprendre l'enjeu de cette complexité dans le cadre du programme ÉCR. Examinons, par exemple, le cas d'une présentation sur un rituel de passage. Cette présentation peut concerner l'identité

d'un jeune sur le registre de sa place dans la famille, indépendamment de la nature du rituel ou de sa détermination religieuse, par exemple un rituel de mariage pour un enfant de famille monoparentale, ou encore une présentation sur le baptême pour un jeune provenant d'une famille non religieuse. Si les religions proposent de tels rituels, et qu'il soit important de les comprendre, un jeune qui n'appartient pas à une communauté de croyance pourra se sentir néanmoins exclu ; il comprendra cependant que de tels rituels définissent des identités pour certains et pas pour d'autres. L'exemple des rituels de confirmation dans la religion juive et dans la religion chrétienne illustre ce point : le seuil proposé dans le rituel de confirmation est celui de l'accès à l'âge adulte et, notamment dans la communauté juive, ce rituel revêt une importance considérable. Plus profondément, il pourra aussi chercher à faire le lien entre ces marques d'appartenance et les origines qui les maintiennent dans l'espace social. Si un jeune est mis en présence de la Bar-Mitsvah, il comprendra que le judaïsme maintient un rituel d'entrée dans la communauté adulte, et il sera invité à comprendre ce rite par l'ensemble des traits qui définissent le judaïsme. La rencontre mise en place dans l'école entre diverses formes de vie structurées dans des rituels, pour nous en tenir à cet exemple, agit donc comme un révélateur de diversité, mais elle suscite surtout une réflexion sur le pluralisme. Que signifie en effet dans la société multiculturelle la coprésence de formes de vie différentes et quelle est la responsabilité de chacun dans la connaissance de la diversité ? Dans tous les cas, le jeune sera invité d'abord à progresser dans la connaissance de soi, et ensuite il se posera la question de la coprésence de toutes ces identités au sein du vivre-ensemble, de la vie citoyenne.

Ces exemples nous montrent qu'une présentation sur un rituel ou une croyance peut affecter un enfant dont le milieu n'est porteur d'aucune tradition ou croyance particulière, ou porteur d'une croyance différente. Les identités des jeunes seront donc placées dans une situation d'autocompréhension autant que de compréhension de l'autre. Un jeune qui provient d'une communauté vivante peut être interpellé de manière très fondamentale par la prise de conscience du fait que ce qui le détermine dans son milieu n'a aucune réalité dans un autre milieu. Tel autre issu d'une famille qui



n'a conservé aucun rituel religieux pourra s'inquiéter de la disparition de ces univers de sens qui semblent si importants pour d'autres. Dans tous les cas, seule la finalité de connaissance demeure déterminante : dans la société plurielle, l'ignorance des formes de vie des autres n'est pas une option. De manière semblable, une présentation sur un problème moral où le questionnement demeure ouvert, par exemple sur une question complexe comme l'euthanasie en fin de vie ou l'avortement, peut affecter un enfant provenant d'un milieu très structuré sur le plan moral et peu ouvert au questionnement. Inversement, un jeune issu d'un milieu sécularisé et souvent relativiste pourra se surprendre que des questions qu'il a été éduqué à considérer comme déterminées par la conviction personnelle sont dans d'autres milieux l'objet d'une conviction d'abord communautaire. Dans tous les cas, le rôle et la nature du jugement éthique surgiront comme problème pour la conscience de chacun : jusqu'où aller dans la soumission à la position du groupe d'appartenance ? Jusqu'où aller dans l'adoption d'un point de vue purement relativiste ? Notons enfin, pour que notre portrait soit complet, qu'une présentation sur une tradition particulière peut affecter un enfant sur les plans social et politique, si cette tradition est liée de manière étroite à une histoire politique déterminée ; ce serait le cas, par exemple, de la coprésence de l'hindouisme et de l'islam dans un milieu où ces identités définissent non seulement des origines, mais aussi des rapports sociaux actuels. La présence de conflits et parfois de violences vécues dans les pays d'origine ne peut éviter d'imprégner la connaissance des traditions de chacun. L'exemple des communautés sunnites et chiïtes, au sein de l'immigration musulmane, donne la bonne mesure de la difficulté de maintenir l'équilibre souhaité entre la neutralité d'un enseignement de connaissances particulières et la recherche du bien commun. Le programme ÉCR se situe au confluent de tous les aspects symboliques et normatifs qui définissent les identités, mais en même temps il sert d'abord une finalité citoyenne, la recherche du bien commun. Comment parvenir à maintenir ensemble toutes ces déterminations ? La laïcité scolaire peut-elle faire l'impasse sur la connaissance de l'autre ?

On peut ensuite se demander : « Qu'est-ce que l'identité de chacun ? ». La question de la diversité des identités, si nous la

comprenons sur le fond de la définition de l'identité que je viens d'esquisser, renvoie naturellement à celle du pluralisme. Dans une société plurielle, cette identité peut être décrite pour chaque jeune à partir de plusieurs éléments différents : d'abord et avant tout, le milieu familial (composition de la famille, indications personnelles sur la place dans la phratrie, liens des parents, scolarisation) ; ensuite, les éléments culturels (milieu ethnique, avec ses déterminants de culture, de croyance et d'appartenance, le cas échéant, à une communauté religieuse structurée) ; enfin, les traits individuels particuliers, comme un handicap. La connaissance de l'identité de chacun est présupposée et peut ne pas être explicite : c'est le pluralisme des identités qui est la base de l'approche non confessionnelle, dans la mesure où tous les contenus de connaissance présentés doivent l'être d'abord de manière à ne heurter aucune identité particulière et ensuite à enrichir la compréhension de l'identité des autres. L'identité personnelle de chacun repose en effet sur un ensemble de déterminants qui peuvent varier beaucoup d'un jeune à un autre : tel qui aura connu une histoire personnelle difficile sur le plan familial pourra être en présence de jeunes qui n'ont aucune difficulté de ce genre, et ainsi de toutes les composantes de l'identité. Personne n'est tenu de remplir une fiche et de décliner ses caractéristiques, même si nous savons par ailleurs que les enseignants désireux d'accomplir leur tâche avec rigueur et attention sont toujours désireux de connaître leurs élèves le mieux possible. Respecter l'identité de chacun, c'est donc d'abord connaître assez cette identité pour ne pas l'exposer à une confrontation inutile ou déstabilisante. Mais cette précaution n'épuise pas, loin de là, la responsabilité du programme ÉCR envers les jeunes. La laïcité scolaire et le principe de neutralité sur lequel elle repose présentent d'autres exigences.

Dans le programme, en effet, cette responsabilité est d'abord ordonnée à la recherche du bien commun, en vue du vivre-ensemble : le bien commun est défini socialement comme un des deux objectifs ou grandes finalités du programme. Il s'agit donc d'une finalité qui transcende les identités particulières et qui justifie qu'une société démocratique, par essence plurielle et pluraliste – au sens sociologique et au sens normatif que j'ai définis plus haut –,

place la recherche du bien commun comme une finalité pour l'école. Cette finalité exclut-elle *a priori* la recherche du bien individuel de chaque enfant ? A-t-elle pour conséquence de marginaliser le processus de connaissance de soi et le respect des composantes de l'identité qui concernent d'abord le jeune dans son individualité ? Cette manière de poser le problème serait une contradiction dangereuse. Pourquoi ? Parce que par essence, chaque membre de la société, jeune ou adulte, porte dans son identité son appartenance à la société : cette appartenance le particularise, et personne ne peut s'en dégager. À moins de recevoir l'éducation au sein d'un groupe ethnoconfessionnel, ou de s'extraire de l'institution publique comme le font certains *homeschoolers*, les jeunes sont à la fois les sujets de l'État et de la famille. La recherche du bien commun peut donc être présentée comme concourant au bien de chaque individu, dans la mesure où la société sera d'autant meilleure que chacun de ses membres y trouvera son bien, et réciproquement.

Quel est alors notre problème ? Il s'agit de savoir si, dans cette recherche du bien commun, certaines approches pourraient heurter l'identité individuelle, à la fois religieuse et morale, des jeunes. Inversement, il faut savoir si la prise en compte de l'identité particulière (par exemple l'identité communautaire) peut faire obstacle à la recherche du bien commun (par exemple, en constituant une communauté séparée et étanche au sein d'un groupe). Toutes ces questions méritent un examen rigoureux, car elles nous mettent en présence au quotidien des défis du programme ÉCR. Si le concept de laïcité possède un sens dans l'institution scolaire, c'est sur ce point que nous devons travailler à l'éclairer : la laïcité prescrit en effet une séparation rigoureuse de l'État et des associations religieuses. Aucune de ces associations ou Églises ne peut désormais prétendre retrouver le privilège de l'enseignement confessionnel, et il appartient à chacune de transmettre ses croyances au sein de son institution propre. Par ailleurs, l'État doit respecter le principe de la liberté de conscience et tout faire pour protéger cette liberté dans ses institutions. Cela est-il possible ?

## 2. La neutralité et le respect : la reconnaissance

Une fois que nous avons précisé les termes, nous pouvons aborder la question à savoir ce qu'est un enseignement ordonné à la poursuite du bien commun et respectueux de l'individu singulier. Il faut d'abord noter que le pluralisme est tout autant une question morale que religieuse : chaque jeune est porteur de valeurs, qui sont vécues aussi bien comme des normes justifiées par une morale que comme des croyances tributaires d'une religion (ou au contraire, d'une absence ou d'un refus de la religion). Ces deux registres sont constitutifs du pluralisme et s'ils sont substantiellement comparables en raison de leur importance, on ne peut néanmoins les considérer de manière identique dans l'enseignement. L'identité religieuse ou non religieuse de chaque jeune ne peut en effet être traitée sur le même registre que son identité sociale ou morale. La raison en est simple : les valeurs religieuses ne sont pas de même nature que les valeurs morales.

Pourquoi ? Notons d'abord que la mise en présence de valeurs différentes peut conduire, dans le cas de normes ou de convictions morales, à un dialogue moral et éthique que nous pouvons qualifier d'infini : ce dialogue, placé comme compétence de fond dans le programme, ne possède par nature aucune limite, toute question morale étant ouverte sur une réflexion qui peut susciter une discussion tant et aussi longtemps que des partenaires de dialogue souhaitent en débattre ou tant qu'un consensus suffisant n'a pas été atteint. Le pluralisme moral est en effet la situation naturelle de la condition humaine : d'abord parce que la diversité des positions morales sur plusieurs questions est aussi riche que les sociétés qui les formulent ; ensuite, parce que dans l'évolution historique des sociétés démocratiques cette diversité est devenue avec le temps un facteur constitutif du pluralisme. La liberté, si elle doit être substantielle, doit concerner le choix possible entre plusieurs options sur le bien. Or, un des objectifs du programme ÉCR est de relier la discussion sur la pluralité des positions morales à la recherche de principes éthiques rationnels susceptibles de conduire à une position autonome pour chaque jeune. Le conflit des morales ne sera pas résolu demain, les jeunes le trouveront sur leur chemin toute leur vie, mais ils devront apprendre à se positionner par rapport à ce

conflit et, pour ce faire, ils devront s'engager sur le chemin de la réflexion éthique.

Par comparaison, le pluralisme des conceptions du monde liées à des croyances religieuses se fonde sur une pluralité de significations et de représentations dans l'existence. Par essence, et en vertu de leur enracinement historique, ces significations ne sont que très partiellement comparables. La conséquence en est que ce pluralisme religieux est *a priori* irréductible, et que chaque croyance religieuse, en tant que croyance, doit être l'objet d'un respect absolu, au sens kantien du terme. On ne peut chercher à le justifier par des raisons, on ne peut que chercher à connaître les éléments qui permettent d'accéder à la compréhension de chaque religion considérée dans sa particularité. L'école publique possède à cet égard une double mission : elle doit éduquer le jeune à la démocratie, et la première exigence est de rendre possible, voire nécessaire, le dialogue fondamental qui permet la rencontre des diverses conceptions du bien. C'est au sein de l'école, plus encore que dans la famille, que cette rencontre est possible, car c'est dans l'école que le pluralisme est présent et vécu comme la norme de l'expérience proposée à chacun. La démocratie y est transmise comme principe fondateur qui encadre tout débat sur les normes, autant pour la question de la liberté et des droits que pour les questions plus concrètes telles que les exigences de la citoyenneté.

L'école possède cependant une seconde mission : elle doit rendre possibles la connaissance des systèmes de croyances ou les positions critiques humanistes qui se trouvent souvent au fondement des conceptions du bien et qui sont à la source de la vie symbolique de nos sociétés. Même si on peut évoquer la lente érosion du religieux dans l'espace démocratique, la place des religions demeure très importante. Ignorer la signification des croyances et des symboles revient dès lors à se mettre la tête dans le sable. Cette mission de connaissance ne saurait cependant être assujettie à un débat critique qui engagerait les positions de croyances des jeunes présents dans l'école.

Nous sommes donc en présence de deux attitudes possibles par rapport à l'identité de chaque jeune : chacun est porteur de valeurs morales particulières, pour la plupart tributaires de son

milieu et héritées de son enfance. Au contact de l'école, ces valeurs entrent en débat avec celles des autres. Nous pouvons l'inviter à en débattre pour les explorer en vue d'une approche éthique rationnelle par des principes reconnus dans la réciprocité, car nous souhaitons que chaque jeune devienne un adulte autonome, capable de dépasser une attitude purement hétéronome. Si l'école propose un programme comme le nôtre, c'est que nous pensons qu'il est souhaitable que les jeunes aient l'occasion de réfléchir sur ces valeurs et de dépasser l'automatisme de la culture des sous-groupes, qui trop souvent remplacent celle des familles de manière non critique. Sans retourner à toute la conception que nous devons à la psychologie du développement du jugement moral, formulée de Piaget à Kohlberg, nous savons que l'autonomie est un objectif vers lequel chaque personne chemine presque toute sa vie. Respecter le jeune, c'est donc de ce point de vue l'aider à objectiver ses conceptions morales, l'engager à les examiner en discutant de l'utilisation qu'il souhaite en faire et en l'associant à une réflexion intérieure qui rendra possible pour lui la critique. La réflexion éthique constitue précisément cet exercice et elle représente le ferment le plus actif d'une citoyenneté adulte vécue dans la responsabilité.

Mais chacun est également porteur de croyances ou d'incroyance, chacun appartient ou non à une communauté de croyance ou d'incroyance, et cela, nous devons le respecter absolument, en tant que constituant de l'identité de chaque jeune. Le caractère absolu de ce respect mérite qu'on insiste, car il détermine l'attitude de neutralité de l'enseignant par rapport à toutes les convictions religieuses qui structurent l'identité des jeunes, autant que leurs convictions non religieuses: le respect est absolu au sens où il se fonde sur l'absolue dignité de la personne humaine en tant que porteur individuel de ces croyances et valeurs. Aucun enseignant ne saurait critiquer une croyance au nom d'une autre, pas plus qu'il ne saurait le faire au nom de ce qu'il croit lui-même, ou de ce qu'il juge rationnel. Donnons un exemple: une pratique commune à plusieurs traditions religieuses est celle du jeûne, qui acquiert une signification symbolique relative dans chacune. La seule attitude acceptable concernant une pratique comme le jeûne est d'en comprendre la signification pour ceux pour qui elle

représente quelque chose d'important dans leurs vies. Tel est le sens du respect, attitude qui ne peut que découler naturellement de la neutralité fondée sur une laïcité bien comprise. Car la laïcité de l'école ne s'identifie pas au processus de sécularisation qui conduirait à évaluer toutes les pratiques religieuses au regard de la raison : par essence, les religions se situent sur le plan de la foi, et elles échappent pour ceux qui y adhèrent à la critique rationnelle provenant de l'extérieur. Cela ne signifie pas que la critique des religions soit impossible ou inutile, mais seulement que la laïcité scolaire dans un programme neutre comme celui d'ÉCR impose une neutralité limitée à la compréhension. C'est en ce sens qu'elle se fonde sur une attitude de reconnaissance.

Si nous reprenons cette approche à compter d'exemples similaires, nous pourrions mieux voir ce qui doit caractériser sur chaque plan le respect de l'identité de chaque jeune et la reconnaissance de la particularité. Prenons le cas d'une discussion sur une position morale, par exemple le conflit entre l'individualisme et la coopération sur une question particulière. Tous les jeunes, quel que soit leur milieu de provenance, sont en mesure de discuter de ces questions et voudront s'y engager, et tous proposeront, très rapidement, des principes éthiques de rang supérieur pour faire valoir, qui les mérites de la solidarité, qui les privilèges de la liberté individuelle et de la compétition. Le caractère rationnel de ces discussions n'est certes jamais entièrement distinct de croyances particulières, certaines religions, comme le christianisme, insistant sur les vertus de la charité, mais les jeunes seront d'autant plus respectés dans leur individualité que le programme les invitera à s'engager dans une démarche rationnelle et dialoguée sur toutes ces questions. Par comparaison, un échange sur un rituel ou une croyance comme la prière ou l'immortalité personnelle ne peut pas être engagé sur le plan d'une confrontation rationnelle. Respecter le jeune dans son identité, c'est donc solliciter la compréhension de la signification en favorisant une approche interprétative, en tout point respectueuse de la singularité de la croyance ou de l'incroyance. Manquer de respect, ce serait exprimer par rapport à la position personnelle une attitude de doute, de mépris, de cynisme, dont l'effet serait de déstabiliser le jeune. Rien ne serait plus désastreux.

Chaque ensemble de valeurs ou de croyances peut être l'objet d'attitudes de la part des jeunes et des enseignants, et l'histoire de la philosophie nous instruit de la manière dont ces attitudes ont été catégorisées : objectivisme, relativisme ou subjectivisme. Selon les objectivistes, pour faire bref, il y a une vérité unique et elle peut être atteinte réellement par le travail de la raison ; selon les subjectivistes, seuls les individus ont des perspectives sur les valeurs et celles-ci sont en grande partie singulières et incommunicables ; enfin, le relativisme postule qu'il n'existe aucune vérité ou valeur objectivement, et qu'on ne peut les connaître, ce qui conduit à un doute généralisé. Ces trois positions sont ultimes et on les trouve fortement discutées au sein de la philosophie morale contemporaine. Chacun est conduit à adopter l'une ou l'autre de ces attitudes selon les circonstances, mais l'expérience de chacun peut aussi entraîner des évolutions. Le but du programme ÉCR à cet égard n'est pas de parvenir à l'une d'entre elles au détriment des autres, et le cours n'est pas inspiré non plus par une position épistémologique plutôt qu'une autre : le cours est d'abord fondé sur le dialogue et la recherche de la connaissance, et il postule que nous pouvons connaître des cultures, mais que cette connaissance repose sur le respect de leur auto-interprétation. Cette épistémologie fait consensus aujourd'hui et est commune à l'ensemble des sciences humaines. Si le programme parvient, à la fin du secondaire, à rendre clairs les choix qui s'offrent dans la vie adulte, alors l'identité de chacun sera respectée et chaque jeune pourra non seulement enrichir à la fois sa réflexion éthique et le répertoire de ses connaissances historiques et culturelles, mais il pourra accéder à ce qu'on pourrait appeler sa conception personnelle de la connaissance et de la croyance : les croyants autant que les incroyants pourront, par exemple, comprendre mieux ce qu'est un objectivisme et comment il est nécessaire à l'exercice même de la croyance ou de l'incroyance. Il en va de même pour le subjectivisme et le relativisme, et chacun pourra faire un choix plus autonome. On comprendra dès lors que le programme ÉCR ne peut être ni objectiviste, ni subjectiviste, ni relativiste : ces attitudes fondamentales sont des attitudes personnelles qui certes se nourrissent de la connaissance culturelle des religions et des valeurs morales, mais elles ne sauraient être



prescrites par un enseignement. Ce point me semble central, car le respect de l'identité particulière des jeunes se situe d'abord sur ce plan : respecter leur cheminement vers la nature de la vérité pour eux.

Ces questions sont certes les plus fondamentales pour l'existence humaine, et ce serait une prétention téméraire que de soutenir que le programme ÉCR doit en faire une de ses visées. Il ne le peut pas, il ne le doit pas. En revanche, il me semble certain qu'en s'engageant dans la réflexion éthique et dans la compréhension du phénomène religieux, chaque jeune comprendra mieux les ressorts de son identité personnelle et pourra d'autant mieux l'assumer dans sa vie adulte. L'enjeu de la reconnaissance est à ce prix. Les jeunes peuvent mettre en question l'intérêt de réfléchir sur les valeurs en vue du bien commun, chacun possédant ce qu'on pourrait appeler une épistémologie morale spontanée. Certains pourront nous dire que les valeurs sont des préférences individuelles, et que nous les respectons en tant que telles, d'autres soutiendront que les valeurs existent absolument et qu'il suffit de les connaître : or, la tradition philosophique qui a fait de ces questions un des éléments les plus critiques de sa réflexion nous enseigne, depuis Socrate, que la base de l'éthique est la perplexité concernant l'attitude morale. Il est toujours difficile de progresser si l'attitude est figée, crispée dans la certitude dès le point de départ. Elle peut constituer un sérieux blocage dans la réflexion éthique, si elle conduit à un refus de discuter les bases des préférences et des choix normatifs. Le programme ÉCR sera un programme réussi s'il peut éviter de tels blocages et renforcer pour chaque jeune la conviction que l'examen des valeurs et de la vie bonne mérite, quelle que soit leur attitude spontanée, d'être au centre de leur vie.

### 3. Les exigences de la neutralité

Nous observons tous les jours une grande diversité de valeurs, mises en jeu dans nos réflexions et nos actions. Par exemple, la liberté, la générosité, l'égalité, et nous savons que chaque jeune y est exposé selon le cadre constitué pour lui par son milieu et par les traits définissant son identité. L'école reproduit à son échelle cette rencontre infinie des valeurs, et parmi ces valeurs elle accorde une

place fondamentale au respect. Ces valeurs sont-elles des termes différents pour une seule valeur fondamentale, le bien ? Si on pouvait répondre simplement à cette question, tout le projet de la philosophie morale serait achevé. Nous sommes loin du compte, même si l'extension de la réflexion sur les droits et libertés de la personne a permis d'établir dans les sociétés démocratiques un socle solide de convictions morales irrévocables, par exemple, l'égalité de tous les êtres humains, femmes et hommes, riches et pauvres. Mais ce socle normatif fourni par les chartes n'apporte aucune réponse définitive à la liste très longue de questions morales pour lesquelles la diversité des positions possibles représente un véritable défi. L'école doit donc transmettre le cadre des droits, fondamentement de l'éducation civique, mais elle doit aussi fournir les instruments de la discussion morale, indispensable à la délibération des futurs citoyens.

Ce constat nous conduit à première conclusion relative à la neutralité, dans son lien à la laïcité scolaire. On ne peut pas parler d'une neutralité absolue de l'école, car devant le pluralisme des valeurs, l'école pose un socle commun qui accueille chaque jeune en vue de son insertion dans la société adulte. Les théoriciens contemporains des programmes scolaires, et en particulier ceux qui se sont intéressés aux schémas de valeurs des projets éducatifs, ont attiré notre attention sur le fait qu'une école peut privilégier certaines valeurs au détriment d'autres, par exemple la compétition et l'excellence. Mais aucune école ne peut pousser à la marge le cadre démocratique et les chartes de droits. De la même manière, s'agissant de l'importance de l'éducation à la discussion démocratique, aucune école ne peut minimiser la valeur du respect.

Tous les jeunes sont élevés dans un cadre moral qui demeure non réfléchi et profondément pluraliste par nature, et le respect de l'identité de chacun n'implique pas que ce pluralisme ne soit pas mis en question. Par exemple, si un élève dit « x est bien ou vrai », on peut présupposer que le jeune sera prêt et capable de discuter ce jugement indépendamment de ce qu'il est par son milieu, son éducation, son identité religieuse, son identité personnelle. Il pourra être amené à voir qu'il y a plusieurs façons pour une même chose d'être bien ou bonne. Il pourra même être amené à distinguer le

bien jugé tel en fonction de ses conséquences du bien jugé tel de manière essentielle ou fondamentale. Ces grandes questions philosophiques sont si fondamentales qu'elles imprègnent la réflexion d'enfants même très jeunes, comme nous le savons par la pratique des programmes de philosophie pour enfants mis en place par Matthew Lipman. Plus profondément, chaque jeune pourra être invité à faire la différence entre les normes qui sont pour lui naturelles et celles qu'il voudrait voir suivies par la collectivité : de la sorte, il sera amené à équilibrer la recherche du bien pour lui et le bien commun. Il n'y a cependant, a priori, aucune limite prescriptible à ce travail rationnel, précisément parce que cette réflexion, si elle est menée dans la juste mesure du dialogue, demeurera toujours respectueuse de l'identité de chacun. Cela, le programme ÉCR le prescrit explicitement, en précisant les règles du dialogue.

Il peut survenir cependant que le pluralisme moral apparaisse comme un problème pour certains jeunes, et pas pour d'autres : privilégier la réflexion éthique, c'est donner toute son importance à la recherche de principes rationnels communs à tous les individus, plutôt que de provoquer la confrontation stérile des valeurs. Imaginons une confrontation entre deux systèmes de valeurs morales : la soumission à l'autorité, perçue comme une valeur en soi, versus une forme de libertarisme. Quelle éthique peut tenter de réduire cette opposition ? Les jeunes pourraient être amenés à considérer que le pluralisme des valeurs est aussi irréductible que le pluralisme des croyances, et qu'il ne saurait être soumis à une réflexion éthique : la conséquence serait qu'il n'existe pas de règles, pas de biens ultimes réels et, par voie de corollaire, que la délibération citoyenne sur la justice est inutile. Ils pourraient ne vouloir faire consensus que sur un déontologisme minimal (par exemple, la règle d'or). Prenons un exemple difficile : si on discute la différence entre garçons et filles et les mesures d'égalité, on pourrait être tenté de comparer des valeurs masculines et des valeurs féminines, par exemple le courage et la compassion. Il pourrait être question, au contraire, de critiquer ce stéréotype, comme y invitent actuellement la théorie du genre et de nombreuses approches non sexistes. Dans toutes ces situations, la question du pluralisme des valeurs apparaît donc comme plus complexe que ce que laisse entrevoir la

possibilité de les traiter sur une base de principes éthiques communs (par exemple, par la déontologie de règles communes). C'est la raison pour laquelle le soutien au dialogue et la valeur ultime du respect doivent être placés au centre de la vie du programme et constituer pour l'enseignant la base de son attitude de neutralité.

Comment préciser cet idéal de neutralité et lui donner toute sa rigueur dans un contexte redéfini par la laïcité de l'école? Le premier principe en est très clair, c'est le refus de toute discrimination. Dans le contexte du pluralisme culturel, aucun individu ne peut être marginalisé en raison de son identité, telle que définie au point de départ. Ce principe peut recevoir au moins deux applications dans l'école: dans un contexte communautaire, la place des individus ne sera pas la même que dans un contexte atomisé (p. ex. école de village rural/école de quartier multiethnique). La promotion du bien commun ou collectif exige néanmoins toujours un porteur dans l'école, et ce bien est celui de la société tout entière, même si tous les enfants d'une école sont de même appartenance. Que faire, par exemple, du désir de manifester une appartenance dans un contexte majoritaire? Cette question se pose à tout enseignant désireux d'apporter rigueur et justice à son approche de l'enseignement de l'éthique et de la culture religieuse. Dans un contexte individuel, le refus de toute discrimination exige une attention vigilante à ce qui peut être cause de discrimination, comme le racisme.

Le second principe dans l'exercice de la neutralité est le suivant: le respect absolu de la liberté de conscience en matières morales et religieuses. D'une part, l'éducation ne condamne aucune croyance, elle ne prend parti pour aucune et telles sont pour l'école les exigences de la laïcité; d'autre part, l'éducation rejette tout prosélytisme et les enseignants doivent s'abstenir de promouvoir leur position personnelle. L'obligation de neutralité demeure en effet centrée sur l'intérêt de tous les élèves, et même si cette neutralité n'équivaut pas à un mutisme absolu, elle commande d'abord le respect de la liberté de conscience.

Le troisième principe est la priorité du bien commun dans un contexte pluraliste et ce principe commande une exigence de décentrement, qui s'exprime dans une culture positive de la rencontre de l'autre comme individu différent et digne de respect. Cette

neutralité est-elle possible pour l'enseignant ? Selon certains, il n'y a pas de neutralité et il ne peut pas y en avoir dans l'école, car il y a toujours une influence, voire des intentions cachées. On peut s'accorder avec ce constat, qui désigne en fait l'impossibilité d'une neutralité absolue ou idéale et qui reconnaît la réalité, constante et multiforme, de l'éducation comme travail de formation. Mais justement, si la neutralité absolue est impossible, cette éthique consiste à donner aux jeunes les moyens de réagir à l'influence de leurs enseignants, à gagner leur propre émancipation, à assumer leur identité pour éventuellement la dépasser. Ce principe conserve toute sa portée autant dans des groupes dont les enseignants possèdent des convictions inscrites dans leur identité, par exemple un signe religieux visible, que dans des groupes où les enseignants font profession de ne posséder aucune conviction particulière autre que celle d'un humanisme universel. Dans les faits, le prosélytisme antireligieux, qui considère la sécularisation de toute croyance comme une victoire sur l'archaïsme et l'irrationnel, n'est pas moins dommageable pour l'éducation des jeunes que le prosélytisme religieux : tous les deux sont incompatibles avec le principe de laïcité.

Un programme qui favorise le dialogue rend possible une forme de participation et de résistance à une influence diffuse, puisqu'il favorise la pleine objectivation des enjeux de la discussion. Il y a certes toujours un engagement effectif, un dévouement, une conviction qui peut influencer, mais la contrepartie du dialogue est indispensable : le jeune doit être sollicité dans son cheminement et invité à réagir à tout ce qui lui sera présenté au chapitre de la réflexion éthique et de la culture religieuse. En raison même de la coappartenance de l'enseignant et des élèves au même ensemble social, et donc comme partenaires au sein de la même diversité, on peut insister sur l'importance d'un même engagement dans le programme. La neutralité pédagogique est donc déjà, par elle-même, une exigence éthique et elle se fonde sur la primauté du respect de chaque jeune comme porteur d'identités complexes. Le pluralisme démocratique que le programme ÉCR veut servir n'évoluera que si ce respect est valorisé et soutenu par tous dans l'école.

Promouvoir dans ce but une laïcité de reconnaissance équivaut à renforcer les finalités du programme : connaissance de

l'autre et recherche du bien commun. Ce renforcement est possible dans un cadre pleinement laïque, car il s'effectue dans un milieu où le dialogue éthique rend possible l'examen rationnel des principes qui déterminent les positions morales de chacun : c'est le premier volet de l'entreprise. Mais ce renforcement trouve également à s'accomplir dans la connaissance des croyances et convictions religieuses, ou humanistes, de l'autre : c'est au sein du même dialogue centré sur la compréhension de la signification que la reconnaissance a lieu et qu'elle accomplit la finalité de la connaissance de l'autre et de la recherche commune du bien. J'ai souhaité montrer ici qu'il n'y a pas d'incompatibilité *a priori* entre la requête de neutralité promue par la laïcité scolaire et la connaissance de la particularité de l'autre, dans le cas où elle englobe, comme c'est le cas pour le programme ÉCR, à la fois les convictions morales, les croyances et les symboles religieux. Un concept comme celui de laïcité de reconnaissance me semble susceptible de contribuer à éclairer ce débat et à baliser le chemin qui reste à parcourir dans les écoles du Québec vers un pluralisme pleinement assumé.

Page blanche conservée intentionnellement