

les finalités éducatives de l'étude des religions au secondaire et au collégial questions préalables

par Fernand OUELLET*

Depuis quelques années, il est de plus en plus souvent question d'introduire des options dans l'enseignement religieux et moral des trois dernières années du cours secondaire. A ces niveaux, l'étudiant aurait la possibilité de choisir entre un programme d'enseignement religieux confessionnel, un programme d'étude des religions dans une perspective culturelle et un programme centré sur les questions morales sans référence à la religion. Plusieurs modalités concrètes ont été préparées concernant l'aménagement administratif de ce système optionnel d'enseignement religieux et moral¹. Ce sont là des questions importantes qu'il ne faut pas négliger. Mais il ne faut pas pour autant négliger les questions fondamentales qui concernent l'orientation même de cette réforme du système d'enseignement religieux et moral.

Dans le présent article, l'attention sera dirigée sur une partie seulement de ce système d'options: l'étude culturelle des phénomènes religieux. Pourquoi étudier

les religions à la fin du cours secondaire et au collégial? Quelles «finalités éducatives» cette étude permet-elle de poursuivre avec des étudiants de ces différents niveaux? Voilà des questions auxquelles il importe d'apporter au moins un début de réponse avant de s'engager dans la question des aménagements administratifs².

Des objectifs clairs

Il faut souligner l'importance d'une clarification initiale de la question des finalités éducatives. En effet, les professeurs engagés dans l'enseignement des religions à des étudiants du secondaire doivent avoir une vision claire et bien identifiée des objectifs éducatifs qu'ils poursuivent dans cet enseignement. Ils doivent pouvoir indiquer comment ces objectifs se situent par rapport aux objectifs généraux de l'école et par rapport à la contribution particulière des différents programmes et des différentes disciplines à la poursuite de ces objectifs. C'est à cette condition qu'ils pourront communiquer à leurs étudiants, à leurs collè-

* L'auteur est directeur du programme de maîtrise professionnelle en Sciences humaines des religions et professeur à la faculté de Théologie de l'Université de Sherbrooke.

1. Le problème des aménagements administratifs sera abordé dans *Voies et Impasses*, une étude systématique de la situation de l'enseignement religieux et moral au Québec réalisée par le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation. Les deux derniers volets de cette étude importante devraient paraître très bientôt.

2. Le tome II de *Voies et Impasses* fournira sans aucun doute des indications très précieuses sur cette question. Il sera intéressant de les comparer avec les points de vue exprimés ici.

gues et à leurs administrateurs le sentiment de l'importance de leur travail. C'est à cette seule condition qu'ils pourront justifier l'investissement énorme d'énergies qu'exige la mise en place effective d'un nouveau programme dans l'enseignement secondaire et collégial.

Bien sûr, on ne peut prétendre qu'une clarification des finalités éducatives de l'étude des religions dans une perspective culturelle suffira à les valoriser aux yeux des étudiants, des parents et des éducateurs. Il ne faut pas minimiser l'importance du courant d'opinions selon lequel l'homme moderne n'a rien à apprendre des religions ni de l'étude des phénomènes religieux³. D'autre part, beaucoup de gens auront de la difficulté à admettre qu'il y ait plus à savoir sur la religion et sur les religions que ce que le petit catéchisme leur a appris. On peut s'attendre à ce que ces personnes ne voient pas d'un très bon œil leurs enfants aborder l'étude des religions avec des approches et des perspectives complètement différentes de ce qu'ils ont connu. Mais quoi qu'il en soit de ces difficultés et de beaucoup d'autres qui pourront surgir, on peut être sûr qu'une valorisation positive de l'étude des religions dans une perspective culturelle ne se réalisera pas sans une clarification préalable des finalités éducatives de cette nouvelle forme d'enseignement religieux. Si cette clarification n'est pas une condition suffisante, elle est une condition nécessaire.

Lorsqu'on veut entreprendre cet effort nécessaire de clarification des finalités éducatives de l'enseignement des religions dans une perspective culturelle, on rencontre deux types de difficultés: des difficultés «institutionnelles» et des difficultés «épistémologiques». Les difficultés «institutionnelles» sont celles qui découlent des formes particulières qu'a prises l'enseignement religieux dans une société donnée et de la place qui est réservée à cet enseignement dans le système d'éducation. Les difficultés «épistémologiques» sont celles qui découlent de certaines différences fondamentales dans la façon dont les diverses disciplines abordent l'étude des religions. C'est de ces dernières qu'il sera surtout question ici, car les décisions qu'on prend dans ce domaine ont des répercussions très importantes en ce qui concerne le choix des finalités éducatives.

Dans la plupart des pays occidentaux, l'éducation religieuse est considérée comme la responsabilité exclusive des églises. Dans ces pays, l'État adopte habi-

tuellement une attitude de neutralité négative. Il s'abstient généralement d'intervenir de quelque manière que ce soit dans l'enseignement religieux. Sa seule intervention consiste à interdire l'enseignement religieux confessionnel dans le système d'enseignement public. Dans ce contexte, il est bien compréhensible que les finalités éducatives propres à l'enseignement religieux soient définies dans le contexte particulier des différentes confessions religieuses. Dans ce contexte institutionnel, la question des finalités éducatives propres à un enseignement religieux à visée culturelle ne se pose même pas.

Toutefois, dans plusieurs pays, dont les États-Unis, l'Angleterre et le Canada⁴, on assiste depuis plusieurs années à des tentatives de plus en plus nombreuses en vue d'introduire l'étude des religions dans le curriculum des écoles publiques. Cette situation nouvelle a permis de considérer sous un jour complètement neuf la question d'un enseignement religieux à visée culturelle. Cette question devient encore plus cruciale lorsqu'on considère les développements des sciences sociales et des sciences humaines depuis les débuts du siècle et les répercussions de ces développements sur la façon d'aborder l'étude des phénomènes religieux.

La situation au Québec

Mais avant d'analyser plus avant les répercussions des développements récents des sciences humaines et sociales sur la définition des finalités éducatives de l'enseignement religieux, il faut décrire brièvement la situation très particulière qui prévaut au Québec. Dans cette province, l'enseignement religieux confessionnel est intégré au curriculum non seulement des écoles privées mais aussi des écoles publiques. A moins de demander une exemption, les étudiants des niveaux primaire et secondaire *doivent* suivre des cours d'enseignement religieux confessionnel. L'enseignement religieux est donc dispensé dans un contexte institutionnel très différent de celui qui a été évoqué plus haut. Cependant, ces différences n'ont pas de répercussions très considérables pour la question qui nous occupe. Au Québec comme ailleurs, l'enseignement religieux

4. Aux États-Unis, on assiste dans plusieurs États à des tentatives en vue d'introduire l'étude des religions dans les écoles publiques. En Angleterre, l'équipe du *Schools Council Project on Religious Education in Secondary Schools* travaille depuis une dizaine d'années dans le même sens. Les résultats de ces recherches ont été publiés dans un document très important intitulé *Religious Education in Secondary Schools*, Schools Working Paper 36, (Evans/METHUENS 1971). En Ontario, un programme portant sur les grandes religions a été introduit depuis quelques années. Au Québec, l'expérimentation d'un programme de «culture religieuse» se poursuit depuis 1969.

3. Il ne faut pas minimiser non plus le renouveau d'intérêt que suscitent les nouvelles formes d'expériences religieuses qu'on retrouve un peu partout au Québec depuis quelques années.

relève essentiellement des églises. L'État ne fait que leur fournir un certain nombre de moyens qui leur permettent de poursuivre plus efficacement leurs objectifs éducatifs qui sont ici aussi des objectifs confessionnels. La situation institutionnelle de l'enseignement religieux au Québec ne favorise donc pas la clarification des finalités éducatives propres à une étude des religions dans une perspective culturelle.

Pourtant, depuis 1968, on assiste au Québec à une tentative en vue d'introduire un programme non confessionnel d'étude des religions⁵ parallèlement au programme d'enseignement religieux catholique. Nous aurons l'occasion d'examiner plus loin les orientations épistémologiques de ce programme. Pour le moment, il suffit de souligner la mise au point d'un programme expérimental de «culture religieuse» par un groupe de professeurs des trois dernières années du cours secondaire; cette expérimentation représente un effort très significatif en vue de définir les finalités éducatives propres à une étude des religions dans une perspective culturelle. Toutefois, cet effort risque de ne pas être évalué à sa juste valeur à cause du contexte dans lequel il est apparu. Lorsqu'on examine les documents qui témoignent de la genèse de ce programme⁶, on constate que ce programme visait avant tout à répondre aux insatisfactions des étudiants qui semblaient refuser de plus en plus l'enseignement religieux confessionnel. Ce programme devait aussi permettre aux professeurs soucieux de respecter le pluralisme idéologique caractérisant de plus en plus la situation culturelle québécoise, de se sentir plus à l'aise dans leur enseignement religieux. Il risquait ainsi d'apparaître comme une soupape de sécurité permettant de résoudre un certain nombre de problèmes soulevés à cette époque par l'enseignement religieux confessionnel.

On peut s'attendre à ce qu'un programme élaboré dans cette perspective n'ait pas été facilement perçu comme poursuivant des finalités éducatives propres et légitimes qui devraient faire partie du projet éducatif de toute école secondaire. De plus, une telle perception risquait d'entraîner la conséquence suivante: dans l'hypothèse, très improbable il est vrai, où la situation actuelle du pluralisme idéologique ferait place à un retour à une plus grande unanimité religieuse, les

églises pourraient souhaiter que l'enseignement religieux reflète cette uniformité, au moins dans les écoles «reconnues» comme catholiques. On pourrait ainsi être amené à laisser tomber l'option culturelle pour ne retenir que l'approche confessionnelle. Aussi importe-t-il, selon nous, de souligner que l'étude des religions dans une perspective culturelle ne constitue pas véritablement une option par rapport à l'enseignement religieux confessionnel. Il serait dangereux de croire que l'étude des religions peut accomplir pour un certain nombre d'étudiants les mêmes fonctions que l'enseignement religieux confessionnel. Nous croyons que cette étude poursuit des finalités éducatives différentes de celles de l'enseignement religieux confessionnel et que ces finalités se justifient indépendamment de toute référence à l'approche confessionnelle. Cette conviction semble partagée par un nombre croissant de personnes qui s'intéressent pour différentes raisons à l'enseignement religieux et à sa place dans les écoles publiques. Malheureusement, il existe encore un certain nombre de différences fondamentales dans la façon dont ces personnes conçoivent les finalités éducatives de cette nouvelle forme d'enseignement religieux. Ces différences nous paraissent découler en grande partie de certaines options épistémologiques concernant les sciences des religions.

L'expérience américaine

Dans un article fort remarqué sur le renouveau d'intérêt suscité par l'étude des religions dans les universités nord-américaines, Willard Gurdon Oxtoby formule un certain nombre de remarques très éclairantes pour notre propos⁷. Jusqu'en 1959, l'étude des religions n'avait qu'une place très réduite dans le curriculum des universités américaines. Au moment où il écrit, en 1968, cette étude est reconnue par un grand nombre d'universités comme une «discipline» particulière, c'est-à-dire comme 1) un champ d'études; 2) examiné avec des méthodes bien identifiées; 3) par une communauté de savants⁸. Mais si un nombre croissant de spécialistes travaillent actuellement à étudier les religions, ceux-ci ne s'entendent pas sur les méthodes les plus appropriées à ce champ d'études. Oxtoby distingue trois façons d'aborder l'étude des religions: l'approche phénoménologique, l'approche

5. Ces tentatives se sont concrétisées dans la mise au point d'un programme de «culture religieuse». La dernière version de ce programme date de 1972.

6. Cette question a fait l'objet d'une étude systématique. Voir l'article de Fernand Ouellet intitulé «L'enseignement de la «culture religieuse» au Québec: genèse et conjoncture», dans le *Cahier de pastorale scolaire* n° 4, [1973, pp. 60-71.

7. «Religionswissenschaft revisited» dans Neusner, Jacob, *Religions in Antiquity; Essays in memory of E.R. Goodenough*, Leiden Brill, 1968, pp. 590-608.

8. *Op. cit.*, p. 592.

«dialogale⁹» et l'approche humaniste-scientifique. Il n'est pas possible d'entrer ici dans la description très fine que fait notre auteur des caractéristiques générales de chacune de ces approches et des motivations de leurs adeptes. Nous retiendrons toutefois la distinction fondamentale qu'il établit entre l'approche humaniste-scientifique et les deux autres approches. Alors que les deux premières approches s'intéressent avant tout à la «foi des croyants¹⁰» et qu'elles ont tendance à devenir elles-mêmes un «exercice religieux¹¹», celui qui aborde l'étude des religions dans la perspective humaniste-scientifique considère la science des religions (*Religionswissenschaft*) comme «une discipline qui étudie le phénomène religieux comme une création, un trait ou un aspect de la culture humaine¹²».

Il est très important de bien prendre conscience du conflit latent qui existe chez les spécialistes entre deux façons fondamentalement différentes d'aborder l'étude des religions. Selon qu'on se situe au point de départ dans une perspective «religieuse¹³» ou dans une perspective «humaniste-scientifique¹⁴», on ne s'intéresse pas à la même chose dans l'étude des phénomènes religieux. Les premiers s'intéressent avant tout à l'expérience religieuse des croyants qui appartiennent aux différentes traditions religieuses de l'humanité. Ils chercheront à «comprendre» ces croyants en adoptant une attitude empathique et en cherchant à pénétrer aussi profondément que possible dans l'expérience spirituelle de l'«autre» afin d'essayer d'y participer dans la mesure du possible. Cette recherche de compréhension conduit généralement à l'étude des différents aspects d'une religion particulière. Dans son volume *Secular Education and the Logic of Religion*¹⁵, Ninian Smart distingue six «dimensions» qu'il faut considérer lorsqu'on étudie une religion: la dimension doctrinale, la dimension mythologique, la dimension éthique, la dimension «expérientielle», la dimension rituelle et la

dimension sociale. Pour lui, comme pour Wilfred Cantwell Smith, c'est la dimension «expérientielle» qui est la plus fondamentale, car c'est elle qui fait qu'une religion est une foi vivante. On remarquera aussi que pour lui, la dimension sociale d'une religion désigne les sociétés spécifiquement religieuses (église, Sangha, Khalsa....) qui permettent au croyant de recevoir l'appui de ses frères croyants dans son cheminement spirituel.

Lorsqu'un spécialiste aborde l'étude des religions selon l'esprit et les méthodes des sciences humaines et sociales, il cherche aussi à comprendre l'expérience de ceux qui se rattachent à l'une ou l'autre des religions de l'humanité. Mais pour lui, «comprendre» signifie quelque chose de différent. Il ne cherche pas une participation empathique et intuitive à l'expérience de l'autre. Il cherche plutôt à *expliquer* cette expérience ou, plus humblement, certains aspects de cette expérience, en les mettant en corrélation avec certains aspects du contexte social, culturel, historique, économique ou écologique dans lequel il trouve des manifestations observables de ce que des croyants donnés considèrent comme une «expérience religieuse». Les explications que fournissent les sciences humaines et sociales ne sont pas des explications globales et, dans la plupart des cas, elles ne prétendent pas rendre compte d'une manière finale et définitive de l'«essence» même des phénomènes religieux. Il est vrai qu'il entre dans la visée de ces sciences de chercher à rendre compte des mécanismes psycho-sociaux qui sont sous-jacents aux diverses formes d'expériences religieuses. Mais elles se contentent généralement d'utiliser les outils conceptuels les plus satisfaisants dans l'état actuel de la science, pour mettre en évidence certaines dimensions que les «croyants» ont tendance à oublier dans leur «auto-interprétation» de leur expérience religieuse. Elles cherchent à rendre manifestes les divers conditionnements qui affectent l'expérience religieuse des croyants dans une société donnée et, dans la mesure du possible, à dégager les lois ou les «régularités tendancielle¹⁶» qui règlent les rapports complexes de cette expérience et de ces conditionnements.

Comme on peut le constater, il existe des différences profondes dans la façon d'aborder l'étude des religions de ceux qui se situent dans une perspective de sciences «religieuses» et de ceux qui se situent dans une perspective de sciences humaines et sociales. Cette différence de perspective est à l'origine de la controverse qui secoue le monde des sciences des religions depuis

9. C'est le terme que je suggère, faute de mieux, pour traduire le terme «*dialogic*» utilisé par Oxtoby pour désigner l'approche de Wilfred Cantwell Smith.

10. *Op. cit.*, p. 599.

11. *Op. cit.*, pp. 599 et 603.

12. *Op. cit.*, p. 604. Cette citation est extraite d'une intervention de Zwi Werblowski au Congrès de l'Association Internationale d'Histoire des Religions qui eut lieu à Marburg en 1960.

13. Oxtoby a noté fort à propos que ceux qui adoptent l'approche phénoménologique étaient généralement des personnes possédant une formation théologique et non une formation en sciences sociales.

14. C'est la perspective qu'adoptent spontanément ceux qui ont été formés à l'approche et aux méthodes des sciences humaines et sociales.

15. Ninian Smart, *Secular Education and the Logic of Religion*, Faber 1968, p. 15-18.

16. Georges Gurvitch, *La vocation actuelle de la sociologie*, tome I, PUF, Paris, 1950, p. 60.

une dizaine d'années¹⁷. Et comme il ne s'agit pas seulement d'une dispute entre spécialistes sur des questions méthodologiques particulières, mais d'une question fondamentale qui affecte l'orientation même de l'étude des religions, on doit chercher à faire un choix éclairé entre l'une ou l'autre des deux perspectives présentées plus haut si l'on veut savoir comment s'orienter dans la question qui nous préoccupe ici: les finalités éducatives de l'étude des religions au secondaire et au collégial.

Comment choisir

Mais est-il possible de choisir? La perspective «religieuse» et la perspective «scientifique» présentent toutes les deux des avantages et des inconvénients selon le point de vue où l'on se place. Du point de vue des sciences humaines et sociales, l'approche phénoménologique a tendance à sortir les phénomènes religieux de leur contexte social et culturel. Ainsi, les phénoménologues sont souvent portés à établir des comparaisons entre des phénomènes qui appartiennent à des cultures et à des sociétés complètement différentes. Le *Traité d'histoire des Religions* de Mircea Eliade est un modèle du genre. Il est vrai que cette tendance a été éliminée chez Wilfred Cantwell Smith. Mais on peut sérieusement se demander si son souci de respecter la façon dont l'«homme religieux» conçoit sa propre expérience religieuse ne le force nécessairement pas à négliger certains faits pour en privilégier d'autres dans l'interprétation d'une tradition religieuse particulière.

D'autre part, ces deux formes d'approche «religieuse» de l'étude des religions risquent d'introduire un certain nombre d'ambiguïtés lorsque leur utilisation est diffusée au niveau secondaire et collégial. Dans la tentative québécoise en vue d'introduire un programme de «culture religieuse» au secondaire, on a souvent tenté de justifier ce programme en s'appuyant sur le «postulat anthropologique¹⁸» selon lequel tout homme est religieux, et qu'un homme qui n'a pas développé cette dimension religieuse est un homme incomplet, un homme tronqué d'une dimension essentielle. Les finalités éducatives des programmes de

«culture religieuse» seraient dans un premier lieu de «cultiver» chez les jeunes leur capacité de saisir la «signification religieuse» des événements¹⁹.

Il est évident qu'un tel postulat relève d'une option philosophique et ne peut servir de point de départ à une étude scientifique des phénomènes religieux. Il n'est pas nécessaire d'accepter ce postulat pour adopter l'approche «religieuse» de l'étude des religions et pour s'ouvrir aux richesses de l'expérience religieuse des diverses familles religieuses de l'humanité. D'autre part, pour adopter l'approche «scientifique», il faut considérer comme une question ouverte la question du caractère essentiellement religieux de l'homme. Il serait contraire à l'esprit de la démarche scientifique d'exclure au point de départ la possibilité d'expliquer cette «dimension religieuse» de l'homme par des facteurs psychologiques et sociaux. Enfin, il n'est pas du tout essentiel d'adopter ce postulat pour reconnaître que l'étude des religions poursuit des finalités éducatives propres qui ont leur place dans une école secondaire.

Ces difficultés soulevées par l'utilisation de l'approche «religieuse» de l'étude des religions impliquent-elles qu'il faille la rejeter au profit d'une approche «scientifique»? Les diverses expériences qui ont été tentées en vue d'introduire l'étude des religions au secondaire semblent suggérer le contraire. En Angleterre, en Ontario et au Québec, pour ne citer que trois cas où ces expériences ont été poursuivies d'une manière systématique pendant plusieurs années, on a eu nettement tendance à privilégier la première approche. On peut sans doute voir là une conséquence normale du contrôle exercé traditionnellement par les églises sur tout ce qui touche à l'enseignement religieux. Mais il y a plus. En adoptant de préférence cette approche, les éducateurs veulent aider leurs étudiants à trouver des réponses satisfaisantes à des questions qui préoccupent beaucoup les jeunes: les questions fondamentales sur le sens de la vie²⁰. Selon beaucoup d'entre eux, c'est en tant qu'ils apportent une réponse originale à ces questions que les «hommes religieux» intéressent les jeunes. L'étude des religions ne les intéresse que

17. Les discussions sur l'approche phénoménologique aux différents congrès de l'Association Internationale d'Histoire des Religions sont un des lieux privilégiés de cette controverse.

18. Jean-Pierre Deconchy a été le premier à attirer l'attention sur l'existence de ce postulat chez les promoteurs d'un programme de «culture religieuse» au Québec. «Situation actuelle des sciences religieuses au Canada-français». Avant-propos, *Archives de Sociologie des Religions*, n° 27, 1969, p. 91.

19. «L'objectif spécifique, à long terme, pourrait s'exprimer ainsi: rendre l'élève capable de faire une lecture «religieuse» de certains événements et comportements, c'est-à-dire qu'il puisse découvrir dans ces événements et comportements leur dimension mythique, symbolique, sacrée, rituelle, etc...» *Programmes de culture religieuse* 331-431-531, Valleyfield, 30 juin 1972, pp. 5-6.

20. Ce point de vue a été exprimé par Donald Harder à la Conférence nationale sur «l'éducation religieuse dans une société pluraliste» tenue à Toronto en mai 1973. Il reflétait là la position du *School Council Project on Religious Education in Secondary Schools* à l'Université de Lancaster.

dans la mesure où elle leur permet de pénétrer au cœur de l'expérience de ceux qui, de diverses manières, ont cherché et trouvé des réponses à leurs «questions existentielles».

Les besoins des étudiants

Il est indubitable que l'étude des religions au secondaire et au collégial ne peut consister simplement en une présentation «objective» d'un certain nombre de connaissances factuelles et théoriques sur un certain nombre de phénomènes religieux. Lorsqu'il aborde l'étude d'un phénomène religieux, l'éducateur ne peut faire abstraction des «besoins» de ses étudiants. Et il est à prévoir que plusieurs de ces besoins se situeront dans la ligne des «questions existentielles» dont nous venons de parler. Il devra donc chercher à montrer aussi fidèlement que possible comment les «croyants» dont il étudie la religion ont cherché à répondre à ces questions. Mais il ne devra pas en rester là. Les questions «existentielles» ne sont pas les seules questions que se posent les étudiants. Lorsqu'ils auront saisi les principaux éléments d'une religion donnée, ils voudront sans doute chercher à savoir pourquoi les «croyants» qui y adhèrent partagent telle ou telle conception du temps, de l'univers, de la destinée humaine, de la transcendance, etc. L'éducateur devra alors faire appel aux sciences humaines et sociales afin de situer l'expérience religieuse considérée dans son contexte historique, culturel et social. Il pourra sans doute ainsi satisfaire quelque peu un autre des besoins fondamentaux de ces étudiants, leur besoin de comprendre et d'expliquer.

En somme, il nous paraît impossible de mettre fin à la controverse de fond entre une approche «religieuse» et une approche «scientifique» de l'étude des religions par le choix de l'une ou de l'autre approche. Dans la mesure où elle évite les généralisations globalisantes et les postulats anthropologiques discutables, l'approche «religieuse» peut permettre au scientifique d'être plus sensible à la dimension vécue des religions. Cependant, cette approche «religieuse» doit accepter d'être constamment critiquée par l'approche «scientifique» qui étudie les religions en tant que phénomènes culturels et sociaux. Une telle critique permettra aux «jeunes» d'être plus conscients du fait qu'une vision religieuse s'incarne toujours dans une société dont les fonctionnements suivent une logique qui n'est pas «religieuse».

Toutefois, s'il ne faut pas choisir une approche à l'exclusion de l'autre, il faut reconnaître qu'il existe une tension irréductible entre ces deux approches, dans

la mesure où elles suivent leur logique propre. Et comme il ne manque pas de tentatives pour éliminer la tension et pour présenter comme «scientifique» une approche «religieuse» de l'étude des religions, il n'est pas toujours facile de se situer dans ce débat. Ces difficultés sont encore accrues lorsqu'on prétend qu'au niveau secondaire et collégial la seule approche qui permette de répondre aux «besoins» des étudiants est l'approche «religieuse» et que l'approche «scientifique» n'est possible que pour des étudiants de niveau universitaire. Il nous paraît dangereux de définir les finalités éducatives de l'étude des religions aux niveaux pré-universitaires en s'inspirant uniquement de l'approche «religieuse». Là où l'enseignement religieux confessionnel est interdit dans les écoles publiques, on risquerait de voir l'étude des religions se transformer en un prosélytisme larvé qui pourrait soulever beaucoup de difficultés. Là où, comme au Québec, l'enseignement religieux confessionnel a sa place dans les écoles publiques, on risquerait de voir s'effacer peu à peu les différences entre les finalités de cet enseignement et celles de l'étude des religions à visée culturelle. En d'autres termes, une telle option épistémologique risquerait d'aggraver les difficultés institutionnelles dont nous avons parlé plus haut.

Toutes ces difficultés pourraient, selon nous, être évitées si les éducateurs engagés dans l'étude des religions au secondaire et au collégial adoptaient la position suggérée ici pour définir les finalités éducatives de leur enseignement. Ils seraient ainsi en mesure de s'inspirer de l'approche «religieuse» de l'étude des religions pour sensibiliser leurs étudiants à l'univers religieux des différents peuples. Mais ils seraient aussi en mesure de replacer cet «univers religieux» dans le contexte historique, social et culturel dont il est inséparable. Ils pourraient ainsi amener leurs étudiants à voir comment l'«hétéro-interprétation» des sciences humaines et sociales complète et, bien souvent, conteste l'«auto-interprétation» que les croyants d'une religion particulière se donnent de leur expérience religieuse.

Il faut être bien conscient toutefois qu'une telle approche de l'étude des religions au secondaire et au collégial ne résout pas d'emblée tous les problèmes. Même si des expériences très prometteuses ont déjà été tentées en plusieurs endroits, il faudra beaucoup de créativité et d'imagination et plusieurs années d'efforts pour que l'étude des religions dans une perspective culturelle soit reconnue comme une partie importante du projet éducatif de l'école. Ces efforts devront porter surtout sur la formation des maîtres, sur la création et l'expérimentation d'outils didactiques et sur l'étude systématique des réactions provoquées par cette nouvelle forme d'enseignement religieux.