

Pour citation de ce texte : Hyacinthe Kihandi Kubondila «Laïcité et question scolaire en France et au Québec. Convergences et divergences à travers les rapports Stasi et Bouchard-Taylor» : *Site Observatoire des religions*, Faculté de théologie et de sciences des religions, Université de Montréal, mai 2013, 18 pages.

<http://www.observatoiredesreligions.ca>

Biographie de l'auteur

Hyacinthe Kihandi Kubondila est titulaire d'un baccalauréat en pédagogie religieuse de l'Institut Supérieur de Pédagogie Religieuse (ISPR) de Kinshasa et d'une maîtrise en théologie dogmatique de l'Université Catholique du Congo(UCC). Il poursuit en 2012-2015 sa recherche doctorale en théologie à l'Université de Montréal où il est aussi auxiliaire de recherche et coordonnateur du Groupe de Théologie Africaine et Subsaharienne(GTAS). Son domaine de recherche est la mariologie africaine. Il cherche, à partir d'une lecture de la dévotion mariale populaire et son lien avec l'engagement sociopolitique des mouvements d'action catholique à Kinshasa, à réfléchir sur la possibilité d'une mariologie sociale en Afrique.

Résumé

Le but de cette réflexion est de trouver quelques éléments de ressemblance et de différence entre la laïcité en France et au Québec en lien avec la question scolaire à partir des rapports Stasi(France) et Bouchard-Taylor(Québec). Sa charpente quadripartite débute par une présentation succincte de deux rapports qu'elle situe dans le temps et l'espace. Elle se poursuit par le déchiffrement respectif de la place que les deux rapports réservent au concept de la laïcité et de la question scolaire. Les éléments qu'elle y trouve lui servent de tremplin pour présenter les points de convergences et de divergences aux niveaux historique, juridique et de modèle. La réflexion se termine par un plaidoyer pour une complémentarité dans la laïcité scolaire entre les deux contextes.

Contenu

| | |
|---|----|
| 0. INTRODUCTION | 3 |
| I. APERCU SUR LES DEUX RAPPORTS | 4 |
| I.1. Rapport Stasi | 4 |
| I.2. Rapport Bouchard-Taylor | 5 |
| II. LA PLACE DE LA LAÏCITÉ DANS CHACUN DES RAPPORTS..... | 6 |
| II.1. Dans le rapport Stasi | 6 |
| II.2. Dans le rapport Bouchard-Taylor | 7 |
| III. QUESTION SCOLAIRE DANS LES DEUX RAPPORTS..... | 9 |
| III.1. Dans le rapport Stasi | 9 |
| III.2. Dans le rapport Bouchard-Taylor | 10 |
| IV. CONVERGENCES ET DIVERGENCES..... | 12 |
| VI.1. Par rapport à la laïcité | 12 |
| IV.2. Par rapport à la question scolaire | 15 |
| IV.3. Pour une complémentarité dans la laïcité scolaire entre la France et le Québec..... | 16 |
| CONCLUSION | 18 |
| BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE | 19 |

0. INTRODUCTION

Il ne fait l'ombre d'aucun doute que depuis quelques décennies la laïcité occupe une large place dans la sphère publique en France et au Québec. Elle suscite tant d'intérêts, de passions et de débats. Par conséquent, elle a engendré une abondante littérature et généré plusieurs Commissions en l'occurrence la commission Stasi en France en 2003 et la commission Bouchard-Taylor au Québec en 2007-2008¹. Ainsi «depuis quelques années, ces deux pays, en plus de ces débats, ont pris l'habitude de se regarder mutuellement et de se comparer à l'occasion»². Ces comparaisons portent en générale sur le modèle de laïcité adopté par chaque pays, les principes fondamentaux de la laïcité sous-tendus par chaque modèle, l'application de ces principes dans les institutions publiques notamment l'école et le milieu de santé. Cette comparaison porte aussi, de l'avis de certains auteurs, sur l'appréciation réciproque que chaque modèle réserve à l'autre. On le voit chez Jean Baubérot qui de manière un peu paradoxale soutient d'une part que le Québec serait fou d'imiter un pseudo-modèle français et d'autre part, le même Québec pourrait donner des leçons à la France. En effet pour lui, il comprend mal l'invocation du modèle français par certains acteurs québécois comme solution permettant une meilleure intégration de nouveaux citoyens dans la mesure où il valorise à la fois l'autonomie de l'individu et l'unité du corps social³. Alors que, toujours selon lui, le Québec pourrait donner des leçons à la France car il est en avance à bien des égards notamment dans la perspective d'interculturalisme. Pour dire cela, il se fonde sur la «crise» des accommodements raisonnables qui ont permis à la partie Québécoise de construire une laïcité interculturelle à trois atouts majeurs à savoir la dynamique de l'interculturalisme et de la laïcité, la prise en compte du besoin vital des migrants et enfin sa fragilité qui devient une force⁴.

La réappropriation du modèle français par le monde québécois se trouve aussi signalée dans cette réflexion de Solange Lefebvre qui stipule : «de nombreux acteurs du monde scolaire d'ici ont été particulièrement réceptifs à l'influence de la laïcité française à travers leur lutte pour déconfessionnaliser le système public; le foyer d'un certain laïcisme dur se trouve au sein de l'instruction publique française⁵». D'ailleurs pour se réclamer d'une laïcité ouverte, la Commission Bouchard-Taylor a dû mettre de côté la laïcité rigide qui caractérise le modèle français (Bouchard-Taylor 2008, 141-150).

¹G. LEGAULT, *La laïcité en France et au Québec. Les trajets historiques vers les commissions Stasi et Bouchard-Taylor*, Montréal, Université de Montréal, 2011, p.7

² F.O. DORAIS, «La laïcité en débat : une comparaison France-Québec. Laïcité comparée» dans [http :journallareleve.com/wordpress/?page_id=1541](http://journallareleve.com/wordpress/?page_id=1541) consulté le 11/03/2013.

³ J. BAUBÉROT, « Le Québec serait fou d'imiter un pseudo-modèle français », dans McAndrew M. et al (dir.), *L'accommodement raisonnable et la diversité religieuse à l'école publique. Normes et pratiques*, Québec, Fides, 2008, p.159.

⁴ Idem, *Une laïcité interculturelle. Le Québec, avenir de la France?*, Paris, éditions de l'aube, 2008, p.248-250

⁵ S. LEFEBVRE, «Les dimensions socioreligieuses des débats sur les accommodements raisonnables» dans McAndrew M. et al (dir.), *L'accommodement raisonnable et la diversité religieuse à l'école publique. Normes et pratiques*, Québec, Fides, 2008, p.119.

Enfin, cette comparaison se trouve aussi signalée au niveau de l'école comme l'un des lieux par excellence où a émergé une éclosion des débats, des rapports d'études et des avis publics sur la mise en application des principes de la laïcité. Nous pouvons citer en passant pour la France les rapports Joutard (1989), Debray (2002), Stasi(2004), et pour le Québec, la Commission des États généraux sur l'éducation (1996), le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école(1999), Comité sur les affaires religieuses (2004), le rapport Bouchard-Taylor (2007-2008)⁶.

Notre réflexion veut justement se mêler dans cette symphonie comparative pour voir les éléments communs et différents de ces deux laïcités. Il s'agit pour nous de voir les points de convergence et de divergence d'abord par rapport aux deux types de laïcité, ensuite en rapport avec les différentes questions qui se posent à l'école et la manière dont elles sont résolues. Pour y arriver, deux rapports vont nous servir de toile de fond à savoir le rapport Stasi(2003) en France et le rapport, Bouchard-Taylor (2007-2008) au Québec. Ce choix n'est pas fortuit. Il répond à la crédibilité et l'importance dont jouissent ces deux rapports en face de toute volonté de traitement de la question de la laïcité et de son rapport avec la question scolaire.

Ceci étant, la charpente de notre travail est quadripartite. La première donne un bref aperçu sur les deux rapports en les situant dans le temps et dans l'espace et aussi en révélant le mandat de chacun et les personnalités qui les composent. La deuxième et la troisième sont un pèlerinage à travers les deux rapports pour déchiffrer la place que chacun réserve d'une part au concept de la laïcité et d'autre part au traitement de la question scolaire. La dernière cherchera à trouver les points de convergence et de divergence par rapport à la laïcité et à l'école pour les deux contextes. Avant de conclure notre travail, nous plaiderons pour une complémentarité dans les deux laïcités face aux questions scolaires. Nous le ferons en nous appuyant sur les auteurs comme Micheline Milot et Mireille Estivalèze ainsi que Jacques Racine.

I. APERÇU SUR LES DEUX RAPPORTS

I.1. Rapport Stasi

Intitulé *Commission de réflexion sur l'application du principe de la laïcité dans la République*, la Commission Stasi a eu pour mandat de « mener une réflexion sur l'application du principe de la laïcité dans la République » (Stasi 2003, 2). Cette commission était sous la présidence de Bernard Stasi, ancien ministre et médiateur de la République et du rapporteur général Remy Schwartz, conseiller politique et doyen des commissaires du gouvernement. 18 autres membres composés aussi bien des politiciens, des universitaires spécialistes d'histoire, de droit, de philosophie et de sociologie, que des enseignants et des fonctionnaires en faisaient partie.

⁶ M. MILOT et M. ESTIVALEZE, «La prise en compte de la diversité religieuse dans l'enseignement scolaire en France et au Québec» dans *Éducation et francophonie*, vol.36, 2008, p.88.

Convoquée le 03 juillet 2003, la Commission a rendu son rapport le 11 décembre 2003. Les audiences ont pris la forme d'une série d'entrevues et de tables rondes planifiées avec un panel d'invités sélectionnés par le personnel administratif politique⁷. Le rapport final a produit un document de 78 pages divisé en quatre parties suivies d'une conclusion contenant nombre de recommandations. On y trouve également la présentation des intervenants qui ont participé aux auditions ouvertes au public et de celles qui ont eu lieu à huis clos. La charpente du rapport s'articule en premier lieu autour de la laïcité comme principe universel et valeur républicaine avant d'être analysée comme principe juridique mis en application. Il s'ensuit que ce principe se présente comme défi contemporain avant d'être affirmé comme modèle ferme qui rassemble.

I.2. Rapport Bouchard-Taylor.

Nommée « *Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles* », la Commission Bouchard-Taylor avait pour mandat de dresser un portrait des pratiques d'accommodements qui ont cours au Québec; d'analyser les enjeux qui y sont associés en tenant compte des expériences d'autres sociétés ; de mener une vaste consultation sur ce sujet ; de formuler des recommandations au gouvernement pour que ces pratiques d'accommodement soient conformes aux valeurs de la société québécoise en tant que société pluraliste, démocratique et égalitaire (Bouchard-Taylor 2008, 33). Cette commission était coprésidée par Gérard Bouchard, un spécialiste d'histoire sociale et Charles Taylor, un philosophe politique. Les deux ont partagé la responsabilité de la direction de la commission, des audiences ainsi que la délibération, la rédaction et la signature du rapport final. La Commission avait organisé la tenue des audiences dans les villes et les villages de différentes régions du Québec alors que les citoyens étaient invités à déposer les mémoires. Parallèlement, un comité de sages et d'experts est formé et retenu comme consultants informels de la commission durant ses travaux. Ce comité n'avait pas droit de regard sur la rédaction du rapport et ses recommandations du rapport (Bouchard- Taylor 2008, 34-40).

Le document final de 310 pages, intitulé « Fonder l'avenir : le temps de la conciliation », est présenté en deux versions dont l'une, plus brève (103 pages), résume le rapport global. L'essentiel du rapport porte sur la question des accommodements raisonnables et survole quelques autres thèmes. La première partie est une description du mandat de la commission, des objectifs des coprésidents, des travaux et audiences de la commission. La deuxième partie montre comment Bouchard et Taylor perçoivent la crise des accommodements raisonnables et présente la chronologie en quatre étapes à savoir les antécédents, l'intensification des controverses, la période d'ébullition et l'accalmie. La troisième partie est une analyse du cadre de référence où on aborde les normes communes, le cadre d'intégration, l'interculturalisme et la laïcité. Ce cadre de référence va servir de toile de fond pour éclairer les accommodements. Ainsi, les deux dernières parties traitent respectivement des pratiques d'harmonisation et de la diversité

⁷ G. LEGAULT, *op.cit*, p.11.

ethnoculturelle et des identités. La partie conclusive présente les recommandations des commissaires.

II.LA PLACE DE LA LAÏCITÉ DANS CHACUN DES RAPPORTS

II.1. Dans le rapport Stasi

Le concept de la laïcité est au cœur même de la Commission Stasi. C'est à cause des interrogations que posent la mise en application de ses principes et des difficultés qu'elle engendrent dans monde de travail et dans les services publics que cette commission a été convoquée (Stasi 2003, 2). La laïcité y est présentée sous une double affirmation : d'abord comme principe universel et valeur républicaine construite par l'histoire à travers ses étapes particulièrement celles de la Révolution qui marque sa naissance, de la laïcisation de l'état civil et du mariage (1792), du Concordat(1802), du conflit de deux France... Sans être réduite à la neutralité de l'État, elle s'appuie sur ses principes cardinaux qui sont le respect, la garantie, l'exigence, le vivre ensemble qui constituent un ensemble des droits et des devoirs pour l'État, les cultes et les personnes (Stasi 2003, 10-12). Ensuite, comme principe juridique appliqué avec empirisme. Cela revient à dire qu'elle obéit à un corpus juridique dont la plus grande loi s'avère être celle de 1905 complétée par d'autres dispositions disséminées dans divers textes de lois. Outre les lois françaises, elle se réfère aussi aux autres droits internationaux en l'occurrence la Déclaration universelle de Droits de l'homme du 10 décembre 1948, la Convention pour la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement adoptée sous l'égide de l'Unesco...

Partant du fondement de ces textes, le principe de la laïcité répond à une double exigence : la neutralité de l'État et la protection de la liberté de conscience. La neutralité de l'État, première condition de la laïcité, a une double implication à savoir la marche ensemble de la neutralité et de l'égalité et les garanties de la neutralité donné par l'administration ainsi que la clarté dans sa présentation afin que l'utilisateur n'y trouve pas de doute (Stasi 2003, 21-22). Cependant, les exigences d'une neutralité absolue de l'État sont tempérées par la pratique des accommodements raisonnables permettant à chacun d'exercer sa liberté religieuse. La liberté de conscience, second pilier juridique de la laïcité, permet de concilier le principe de la séparation des Églises et de l'État avec la protection de la liberté d'opinion. Ici, la loi cherche à garantir l'exercice effectif du culte dès lors qu'il ne trouble pas l'ordre public (Stasi 2003, 23).

Par ailleurs, les principes énoncés ci-haut se trouvent confrontés d'une part par des points de tensions et d'autre part par un certain nombre de défis. Parmi les points de tensions, il y a la conjugaison entre la neutralité de l'État laïque et la liberté religieuse surtout quand les bénéficiaires du service public ou les agents publics sont confrontés à des situations susceptibles d'affecter leur convictions religieuses. En d'autres termes, il s'agit de la manière de faire pour répondre aux exigences d'un service public supposé rester neutre et la volonté de chacun d'affirmer en toute liberté ses convictions spirituelles. Ces tensions sont perceptibles dans les prisons, le service public hospitalier, le milieu scolaire.

Les défis auxquels la laïcité est confrontée porte sur les atteintes préoccupantes dans les services publics et dans le monde de travail qui sont affaiblis par des revendications

tendant à faire prévaloir des convictions communautaires sur les règles générales. Il faut ajouter à cela le fait que ces services soient niés dans leur principe, entravés dans leur fonctionnement ainsi que la manière dont le pacte social est sapé dans ses fondements à travers le repli communautaire plus subi que voulu, les menaces sur les libertés individuelles et les discriminations rampantes (Stasi 2003,40-49).

Face à ces tensions et ces défis, la commission pense qu'il faut d'abord affirmer une laïcité ferme qui rassemble en promouvant la laïcité et en luttant contre les discriminations. Cette promotion de la laïcité devra passer par la volonté de réaffirmer et de réapprendre la laïcité à travers l'adoption d'une Charte de la laïcité définissant les droits et les devoirs de chacun et son enseignement à l'école. Ensuite, il faut faire vivre les principes de la République en réaffirmant la stricte neutralité qui s'impose aux agents publics, en défendant les services publics, en sanctionnant fermement les comportements racistes et antisémites, en respectant pleinement la diversité spirituelle (par l'enseignement des faits religieux à l'école, le développement des études supérieures sur l'Islam, la mise en œuvre des textes existants sur les aumôneries), en prenant en considération les fêtes solennelles des religions les plus représentées (Stasi 2003, 53-65).

II.2. Dans le rapport Bouchard-Taylor

Contrairement au rapport Stasi où le concept de la laïcité est au cœur du mandat et de son objet central, le rapport Bouchard-Taylor a pour point de départ la réalisation d'une étude sur les accommodements raisonnables. Ainsi le concept de la laïcité est incluse dans une étude qui, d'une part va au-delà de l'aspect juridique des accommodements raisonnables et d'autre part cherche des balises qui permettent de mieux encadrer les pratiques liées aux différences culturelles et de mieux assurer l'intégration de nouveaux arrivants. Cependant, la question du modèle de laïcité correspondant le mieux à la réalité du Québec aujourd'hui est ressortie puisque les principales craintes et insatisfactions exprimées par les citoyens concernaient les accommodements accordés pour des motifs religieux, accommodements que certains jugeaient incompatibles avec la laïcité parce que celle-ci étant principe simple et univoque prescrivant la séparation de l'Église et de l'État, la neutralité de ce dernier et le confinement de la religion dans la sphère privée (Bouchard-Taylor 2008, 133). La Commission voit dans cette réflexion une manière de restreindre le concept d'autant plus que son sens et ses implications sont complexes et ne sont épuisés par aucune définition à cause des contextes, des valeurs ou des principes de chaque société. D'où nécessité de clarifier la laïcité en général, en expliquer les types, avant de parcourir son histoire, la raison du choix d'un modèle et ses défis dans le contexte du Québec.

Clarifier la laïcité, c'est expliquer d'abord ses quatre principes. Premièrement la neutralité de l'État : vivant dans une société à la fois égalitaire et diversifiée, l'État doit demeurer neutre dans son rapport aux différentes religions et traiter de façon égale les citoyens qui adhèrent à des croyances religieuses et ceux qui ne le font pas. L'État doit aussi l'être par rapport aux différentes conceptions philosophiques qui sont l'équivalent séculier des religions. Deuxièmement, la séparation de l'État et de l'Église où l'État est libre de toute tutelle religieuse et les assemblées religieuses sont autonomes dans leur champ de juridiction en restant dans l'obligation de respecter les droits fondamentaux et

les lois en vigueur. En troisième lieu, il y a l'égalité morale des personnes par lequel le régime reconnaît une valeur morale égale à tous les citoyens. Quatrièmement, il y a la liberté de conscience qui porte sur la protection de la liberté de conscience et de religion des citoyens pour permettre à chacun de mener sa vie à la lumière de ses croyances profondes (Bouchard-Taylor 2008, 134-137).

Clarifier la laïcité c'est aussi en présenter les types ou les modèles. Ces modèles sont tributaires du rapport qu'ils entretiennent avec la pratique religieuse et la manière dont les dilemmes sont résolus quand les principes de la laïcité sont en conflit. De ce fait, on dit qu'une laïcité est plus ou moins intégrale et rigide ou souple et ouverte. La première permet une restriction plus grande du libre exercice de la religion au nom d'une certaine neutralité de l'État et de la séparation des pouvoirs politiques et religieuses. La deuxième défend un modèle axé sur la protection de la liberté de conscience et de religion, ainsi qu'une conception de la neutralité étatique plus souple (Bouchard-Taylor 2008, 137-138).

Au Québec, le parcours historique de la laïcité se caractérise par sa définition implicite occasionnée par une série d'événements historiques et décision politique qui ont fait décroître le pouvoir politique de l'Église. Ses débuts lointains se situent dans la fin du régime français en 1759 marquant la séparation de deux pouvoirs alors que son accélération a pris corps avec la Révolution tranquille de 1960. Elle s'est respectivement approfondie et enrichie grâce à la culture des droits de la personne qui s'est graduellement affirmée et aux débats comme ceux du port de foulard islamique à l'école (1994), la déconfessionnalisation des Commissions scolaires (1997), la publication du rapport du groupe de travail sur la place de la religion à l'école (1999), le remplacement de l'enseignement confessionnel catholique et protestant par le programme Éthique et culture religieuse (2008) (Bouchard-Taylor 2008, 139).

Parmi les modèles décrits ci-haut, le Québec jette son dévolu sur la laïcité ouverte parce que ce modèle réalise mieux les quatre principes de la laïcité, accorde la protection la plus large à la liberté de conscience et de religion, réalise l'équilibre le plus approprié et sert davantage l'égalité des personnes. Il favorise aussi un accès égal aux institutions publiques tant par les usagers que par les employés en recevant l'analyse de la neutralité de l'État sur l'apparence des employés et des usagers. Cependant ce modèle se trouve confronté à des défis suite aux zones d'ombres et aux questions qu'il soulève. Parmi celles-ci, il y a le port des signes religieux par des agents de l'État dans l'exercice de leur fonction et le patrimoine religieux. Face aux agents de l'État, la commission pense qu'ils ne peuvent pas les porter car ils représentent l'État et par conséquent, ils doivent incarner les valeurs dont ils font la promotion. Mais cette interdiction s'adressent surtout aux agents qui incarnent au plus haut la neutralité de l'État (Juges, Procureurs de la Couronne, Président de l'Assemblée nationale, Policiers...). Quant au patrimoine religieux, celui qui relève du patrimoine historique de la société est à maintenir. Par contre, celui qui reflète une forme d'établissement de la religion est à bannir (Bouchard-Taylor 2008, 148-152).

Enfin, pour palier à la carence du manque de repère pouvant permettre au gouvernement d'affirmer sa laïcité, la Commission propose d'instituer un processus qui mènera au dépôt à l'Assemblée nationale d'un *Livre blanc en matière de laïcité* dans lequel le modèle

implicite de laïcité patiemment construit au Québec serait précisé et formalisé (Bouchard-Taylor 2008, 150-154).

III. QUESTION SCOLAIRE DANS LES DEUX RAPPORTS

III.1. Dans le rapport Stasi

La question scolaire occupe une large place dans le rapport Stasi. D'entrée de jeu, l'école est citée comme l'un des services publics où la mise en application du principe de laïcité se heurte à de nouvelles difficultés. C'est à l'école républicaine que s'adresse la question de la manière de donner force à l'exigence de la laïcité et de préciser les règles et les devoirs qui s'imposent à chacun au sein des établissements scolaires et des universités. Par la suite, l'école est conçue comme le premier lieu où doit s'appliquer le principe de la liberté de conscience. D'abord en laissant les élèves s'instruire et se construire dans un climat de sérénité pour accéder à l'autonomie du jugement; ensuite, en empêchant de faire d'elle la chambre d'écho des passions du monde sous peine de faillir à sa mission éducative; enfin en formant les élèves à découvrir les textes révélés des diverses traditions et à réfléchir sur leur signification afin d'exercer leur jugement sur les religions et la spiritualité en générale et les aider à exercer la liberté de pensée et de choix dans le domaine des croyances (Stasi 2003, 14-15).

Par ailleurs, alors que l'école devrait être le lieu où devra s'appliquer le principe de la liberté de conscience, elle se trouve confrontée à des tensions empêchant de concilier liberté de conscience et exigence de la neutralité du service public. Outre la question médiatisée du port d'un signe religieux ostensible (grande croix, kirpa, voile...), le cours normal de la scolarité est altéré par des demandes d'absences systématiques un jour de la semaine, d'interruption de cours et d'examens pour un motif de prière ou de jeûne. À cela s'ajoutent des comportements qui contestent l'enseignement des pans entiers du programme d'histoire ou de sciences et de vie de la terre, des jeunes filles qui recourent à des certificats médicaux injustifiés pour être dispensées des cours d'éducation physique et sportive, d'autres filles qui refusent de se soumettre au contrôle d'identité ou d'être examinées par un enseignant masculin. On y signale aussi la fragilité de l'accès de tous à l'école pour des motifs religieux dans la mesure où certaines écoles privées n'accueillent que des élèves qui peuvent justifier leur croyance religieuse propre à l'établissement.

La situation de l'école est enfin fragilisée suite au repli communautaire plus subi que voulu et à la montée d'un nouvel antisémitisme. Le premier s'illustre par le fait que dans certains cas l'école est devenue socialement et ethniquement homogène et le fait que certaines jeunes filles, forcée au mariage, mettent fin à leur scolarité. Le second fait écho de regain de violence à l'égard des personnes appartenant ou censée appartenir à la communauté juive. On le voit à travers les injures dont sont victimes les élèves juifs, la contestation de la partie du cours qui aborde l'histoire de la communauté juive, des élèves juifs qui ne peuvent pas porter la kippa sous peine d'être lynchés par leurs camarades de classe...(Stasi 2003, 41-49).

Face à ce qui précède, il faut affirmer une laïcité ferme mais qui rassemble. Pour y arriver, il faut promouvoir la laïcité et lutter contre les discriminations. La promotion de la laïcité se fera par la volonté de réaffirmer et de réapprendre sa notion en adoptant une charte de la laïcité définissant les droits et les obligations de chacun, par la remise de ce guide à chacun à la rentrée de classe, par la modification de la proposition qui laissent aux parents la liberté de demander la dispense de l'enseignement religieux par la remise d'un formulaire où ils répondent positivement ou négativement, par l'enseignement de la religion musulmane à l'école comme les autres religions.

Dans cette volonté affichée de réapprendre la laïcité, l'école devra rester le premier lieu d'apprentissage des valeurs républicaines. Enseignants comme élèves gagneraient en approfondissant le principe de la laïcité. D'où il faut généraliser les deux modules d'enseignement sur la philosophie de la laïcité et les valeurs de la République et l'enseignement du fait religieux et la déontologie laïque qu'on a créés dans les institutions universitaires des formations des maîtres (IUFM). Les enseignants qui entreront à l'IUFM devront signer une charte de la laïcité. En outre, comme principe fondateur de l'école, la laïcité devra être un thème majeur de l'éducation civique qui devra avoir des liens directs avec le principe de l'égalité des sexes et qui devra faire l'objet d'un temps fort d'étude et de débats. Il est demandé au tout nouvel établissement scolaire de porter sur son fronton le triptyque républicain et que cette exigence figure dans le cahier de charge de sa construction (Stasi 2003, 51-60).

III.2. Dans le rapport Bouchard-Taylor

Dans ce rapport, la question scolaire occupe aussi une large place d'autant plus que le traitement des demandes d'accommodement pour motif religieux mettait en cause la place de la religion dans les institutions publiques dont fait partie l'école. On le voit d'entrée de jeu lorsque la commission dresse un portrait fidèle des pratiques des accommodements, la manière dont les faits ont été présentés et reconstitués. Dans la chronologie de la crise l'école est concernée par certains événements de chaque période. À la période des antécédents (décembre 85-avril 2002), l'école est pointé du doigt suite aux problèmes de congé et de port de signe religieux. Pour le congé, il s'agira de la décision de la Cour suprême qui se prononçait dans l'affaire commission scolaire régionale de Chambly contre Bergevin. Pour le port de signe religieux, on citera le cas survenu en septembre 1994 où une élève québécoise convertie à l'Islam sera expulsée de l'école Louis-Riel à cause de son foulard, celui rapporté la même année par un quotidien montréalais selon lequel les enseignantes des écoles musulmanes étaient obligées à porter le foulard islamique indépendamment de leur conviction religieuse. Il faut ajouter à ces deux cas les avis rendus en février 95. Aux cas précédents s'ajoutent l'affaire du jeune Multani en 1998 avec ses différentes ramifications allant jusqu'en mars 2004 (Bouchard-Taylor 2008, 50-51).

Durant la période d'intensification des litiges à la justice, on retrouve les différentes étapes de la plainte (avril 2003-août 2006) d'un groupe d'étudiants musulmans contre l'École de Technologie Supérieure pour islamophobie. Il y a ensuite, en décembre 2003, le renvoi d'une élève du collège Charlemagne pour refus d'enlever son hijab et le compromis qui a suivi après la plainte de ses parents. Enfin, les révélations de certains quotidiens montréalais au sujet des subventions du gouvernement aux écoles juifs et

grecques (janvier 2005) et du projet visant à transformer la chapelle Marie Guyart de l'université Mc Gill pour qu'elle accueille aussi des étudiants musulmans voulant y prier vendredi (Bouchard-Taylor 2008, 51).

Durant la période d'ébullition (Janvier 2006-Juin 2007), le kirpan et l'affaire Multani reviennent en force en mars 2006. D'autres situations surgissent notamment celle de bains séparés lors du passage de l'examen de natation le 10 mai 2006, celle de la plainte déposée par des parents pour le menu halal dans un centre de la petite enfance et sa suite et aussi celle rapportée par un réseau de télévision montréalaise au sujet des élèves musulmans exemptés des cours de musique obligatoire, à la pratique de certains instruments proscrite dans le Coran. On ajouterait enfin l'octroi d'un congé de trois jours au personnel musulman et juif pour motif religieux. Ce qui a provoqué une grogne chez les autres travailleurs (Bouchard-Taylor 2008, 51-55).

Enfin durant la période d'accalmie (juillet 2007-avril 2008), on note l'affaire du bricolage dans un centre de petite enfance où une lectrice dénonçait le fait que une mère éducatrice dans ce centre a interdit à sa fille la fabrication d'un bricolage représentant l'Oratoire Saint Joseph sous prétexte que l'établissement prônait une philosophie laïque (Bouchard-Taylor 2008, 60). Il faut ajouter la demande de la création d'une école pour noirs à Toronto en décembre 2007.

Il faut cependant reconnaître que les cas précités ont été reconstitués pour les présenter selon la vraie version des faits.

Par ailleurs, dans cette reconstitution, la Commission a fait un état de lieu des pratiques d'harmonisation dans les institutions publiques en montrant comment les choses se présentaient, les demandes courantes, la façon de les traiter, les réponses qu'on y a apportées et les problèmes qu'elles ont soulevés. À l'école, 78% des demandes portent sur les motifs religieux ou des interdits. On y voit des absences pour raison de célébration des fêtes religieuses, les tenues vestimentaires. La manière de les résoudre dépend de l'école à une autre. Toutefois, les demandes qui conduiraient à modifier les programmes d'étude, qui porteraient atteinte au régime pédagogique en violant la loi sont toujours rejetées (Bouchard-Taylor 2008, 81-82).

À ce niveau, des cas complexes surgissent en particulier la question de savoir s'il faut exempter les filles musulmanes aux danses sous prétextes d'entrer en contact avec les garçons, le refus des musulmans de se baigner pendant le ramadan pour ne pas avaler l'eau, le refus de mêmes élèves de simuler des soins à un mannequin durant la même période, le refus des filles musulmanes de se baigner dans la piscine immédiatement après les garçons sous prétexte que l'eau est souillée et doit être vidée... tous ces cas ont demandés des ajustements et des compromis.

Outre les demandes pour les motifs religieux, 16 % d'autres demandes concernent la diversité linguistique en particulier au sujet de la langue de communication avec les parents, le besoin de temps supplémentaires aux examens pour les élèves qui ne maîtrisent pas le français, des élèves qui demandent eux-mêmes des cours pour pouvoir communiquer avec les autres. Pour ces cas, les gestionnaires se sont montrés ouverts (81). Enfin, les demandes liées à la diversité ethnoculturelle (1,9%). Il s'agit de certaines requêtes pour l'introduction dans les cours des contenus culturels propres aux minorités ethniques mais aussi des demandes d'exemptions de cours ou de congés pour participer à des fêtes familiales.

Face à ce qui précède, deux voies sont utilisées pour aboutir à des solutions : la voie judiciaire et la voie citoyenne. Dans la première, les demandes sont prises en charge par des mécanismes formels, suivant une démarche très codifiée, très rigide, qui dresse les parties l'une contre l'autre et, en fin de compte, décrète un gagnant et un perdant. C'est le propre des jugements des tribunaux qui, ordinairement, imposent une solution. Dans la seconde voie, les demandes suivent un parcours très différent. Moins formalisé, ce parcours repose principalement sur la négociation et sur la recherche d'un compromis, suivant une démarche qui fait appel à la bonne foi, au respect mutuel, à la flexibilité et à la créativité. Son objectif est d'aboutir à une solution qui satisfasse les deux parties (Bouchard-Taylor 2008, 64-66).

IV. CONVERGENCES ET DIVERGENCES

VI.1. Par rapport à la laïcité

Les éléments de ressemblance et de différence pour la laïcité française et québécoise ont une portée historique, juridique et s'appuient sur deux modèles.

a) Au niveau historique, les deux laïcités ont un trajet riche et complexe. Pierre Ognier affirme pour la France que sa laïcité a d'abord comme une sorte de préhistoire c'est-à-dire qu'elle existe en tant qu'idée et en tant qu'acte bien avant de s'affirmer comme un concept générant un système de pensée juridico-idéologico-politique⁸. Les deux laïcités se trouvent marquées par une série d'événements historiques et de décisions politiques qui mettent en scène l'État et sa neutralité, les Églises chrétiennes (surtout catholique et protestante), la liberté de conscience et de religion, la sécularisation, l'école et ses attermolements... Pour la France, sa laïcité paraît plus ancienne que celle du Québec. Le rapport Stasi situe ses origines lointaines dans la Grèce antique, la Renaissance et la Réforme, l'Édit de Nantes, les Lumières, chacune de ces étapes développant à sa manière l'autonomie de la personne et la liberté de la pensée (Stasi 2003, 10). Mais le même rapport reconnaît aussi que l'acte de sa naissance dans son acception contemporaine est marqué par la Révolution de 1789 parce que l'autonomie de la conscience, y compris sur le plan spirituel et religieux, sera affirmée. Elle se va se poursuivre à travers la loi du 20 septembre 1792 qui a laïcisé l'état civil et le mariage et se stabilisera avec le concordat de 1802. Cependant, au 19^{ème} siècle, Église et État vont s'affronter de nouveau dans le conflit de deux France. En séparant les Églises de l'État, la grande loi républicaine de 1905 a fait en sorte que la laïcité s'enracine dans les institutions républicaines. C'est au milieu du 20^{ème} siècle que la laïcité française a réussi à se transformer en valeur républicaine largement partagée. Ainsi elle sera insérée parmi les principes constitutionnels en 1946 puis en 1958 (Stasi 2003, 10-13).

⁸P. OGNIER, «La laïcité française : une histoire complexe et tourmentée» dans B. DESCOULEURS et al, *La laïcité a-t-elle perdu la raison? L'enseignement sur les religions à l'école*, Paris, Parole et Silence, 2001, p.35.

Pour le Québec, contrairement à ceux qui situent la naissance de la laïcité dans la Révolution tranquille, le rapport Bouchard-Taylor pense que le processus de laïcisation trouve son point de départ d'une part dans la chute du Régime français en 1759 parce que cet acte marque le début de la séparation de deux pouvoirs (Église et État) et d'autre part dans les mesures de tolérance religieuse instituées au XVIII^{ème} siècle dans le contexte de la cohabitation forcée entre canadiens français et anglais. Ce processus se poursuit d'abord à travers l'Acte de l'Amérique du Nord Britannique de 1867 qui a instauré implicitement une séparation entre l'Église et l'État, ainsi que le régime partiel mais avancé, de neutralité religieuse et ensuite les mises en échec par les pouvoirs étatiques, au 19^{ème} et 20^{ème} siècles, des prétentions de l'Église quant à l'exercice du pouvoir temporel. On le voit par l'intermédiaire de l'arrêt affirmant que les cimetières sont de juridiction civile, la réforme de la loi électorale de 1875 instaurant le scrutin secret et rendant illégale toute «influence indue» exercée sur les électeurs, la décision de la cour du Québec décrétant que le mariage est d'abord un lien civil (1901) et les différentes décisions reconnaissant les droits des juifs et des témoins de Jéhovah. Il s'accélère et s'approfondit d'une part grâce à la Révolution tranquille dans la mesure où certains secteurs (éducation, santé...) longtemps laissés sous la responsabilité de l'Église seront progressivement pris en charge par l'État et d'autre part au travers de la culture des droits de la personne notamment à partir de l'adoption de la Déclaration canadienne des droits, la Charte des droits et libertés de la personne (1975), la Charte canadienne des droits et libertés de 1982 (Bouchard-Taylor, 2008, 139).

b) Au niveau juridique, François- Olivier soutient qu'on peut distinguer deux encadrements juridiques distincts en France et au Québec dans la mesure où contrairement à la France pour qui la laïcité figure dans l'article 1 de la Constitution depuis 1946, le Québec n'est pas, d'un point de vue juridique ou institutionnel, une société laïque. Ainsi, l'absence d'une constitutionnalisation et d'un encadrement juridique stricte de la laïcité dans l'histoire du Canada et du Québec marque donc une première divergence profonde avec la France⁹. Le rapport Bouchard-Taylor abonde dans le même sens quand il affirme que l'une des caractéristiques centrales de la laïcité québécoise est qu'elle s'est définie de façon implicite. En conséquence d'une série d'événements historiques et de décisions politiques, le pouvoir politique de l'Église a décliné, l'État québécois a cheminé vers la neutralité religieuse, l'autonomie réciproque de l'Église et de l'État s'est affirmée, et la liberté de conscience et de religion des citoyens s'est trouvée respectée. La laïcité québécoise n'est donc pas née d'un énoncé constitutionnel ou d'un acte législatif lui étant explicitement consacré (Bouchard-Taylor 2008, 140-141). Cependant, ce qui précède ne fait pas nier au Québec l'existence d'un corpus juridique sur lequel s'enracinent certains principes de sa laïcité. Le rapport Bouchard-Taylor est explicite à ce niveau quand il démontre les éléments juridiques sur lesquels s'appuie la laïcité québécoise. Tout en reconnaissant le moment décisif que constitue la Révolution tranquille pour la laïcité au Québec, le rapport situe ses origines lointaines dans le Traité de Paris de 1763 et de l'Acte de Québec de 1774 qui ont reconnu la liberté des cultes des catholiques, le renoncement de l'Église anglicane de se lier

⁹ F.O. DORAIS, «La laïcité en débat : une comparaison France-Québec. Laïcité comparée» dans http://journallareleve.com/wordpress/?page_id=1541 consulté le 11/03/2013.

organiquement au pouvoir après la conquête et l'abolition du serment du test sous l'Acte du Québec en 1774. Il faut ajouter à cela l'autorisation légale du divorce en 1865, l'Acte de l'Amérique du Nord britannique de 1867 qui a précisé le rapport entre l'Église et l'État au Canada, la loi contre l'influence indue des curés lors des processus électoraux (1875) ainsi que l'affirmation juridique de la prépondérance du droit civile sur le droit ecclésiastique en matière de sépulture dans l'affaire Guibord en 1875. D'autres textes juridiques auxquels cette laïcité fait référence sont la Charte des droits et libertés de la personne (1975), la Charte canadienne des droits et liberté, la Charte de la langue française ainsi que l'énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration (1990) (Bouchard-Taylor 2008, 139-140).

Quant à la France, la structure juridique de sa laïcité s'appuie sur deux types de textes dont l'un est national et l'autre international. Dans les textes nationaux, c'est la Constitution de 1946 qui est mis en avant plan d'autant plus que celle-ci a permis au principe de laïcité française d'acquérir une valeur constitutionnelle. Cette constitution est complétée par celle de 1958 qui reprend l'article I de la Constitution de 1946 et affirme que «la France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale». Cette formulation hausse donc la laïcité française au niveau le plus élevé de la hiérarchie des normes. Les textes précités ont été précédés par de grandes lois qui ont marqué l'affirmation juridique du principe de laïcité française. C'est le cas des lois scolaires du 28 mars 1882 sur l'enseignement primaire obligatoire et du 30 octobre 1885 sur l'organisation de l'enseignement primaire. Mais sa grande loi reste celle du 09 décembre 1905 complétée par celle du 2 janvier 1907 sur l'exercice du culte (Stasi 2003, 19).

Au niveau international, la laïcité française s'appuie sur les textes de la Déclaration universelle des droits de l'homme du 10 décembre 1948, la Convention pour la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement adoptée sous l'égide de l'UNESCO, les deux Pactes de l'ONU du 19 décembre 1966 sur les droits civils et politique et d'autres textes de l'Union européenne (Stasi 2003, 20).

c) Au niveau des modèles, il ressort avant tout que les deux laïcités s'inspirent de quatre principes fondateurs de toute laïcité énumérés par Micheline Milot et Jean Baubérot à savoir égalité des personnes et non-discrimination, garantie de la liberté de conscience, séparation du politique et du religieux, neutralité de l'État à l'égard des croyances¹⁰. Cependant, ces principes ont généré deux régimes de laïcité d'après la catégorisation qu'en font Jocelyn Maclure et Charles Taylor qu'on trouve aussi expliqué de manière similaire dans le rapport Bouchard-Taylor (Bouchard-Taylor 2008, 135-138). D'après ces auteurs, en fonction du rapport que les régimes entretiennent avec la pratique religieuse et la manière dont sont résolus les dilemmes qui se posent lorsque les principes et les modes opératoires de la laïcité entrent en conflit, la laïcité est plus ou moins «rigide» et «sévère» ou «souple» et «ouverte». La première forme permet une restriction plus grande du libre exercice de la religion au nom d'une certaine compréhension de la neutralité de l'État et de la séparation du pouvoir politique et religieux. La seconde est un modèle axé sur la protection de la liberté de conscience et de religion, ainsi qu'une conception plus souple de la séparation et de la neutralité¹¹.

¹⁰ M. MILOT & J. BAUBÉROT, *Laïcité sans frontière*, Paris, Seuil, 2011, p.75-81.

¹¹ J. MACLURE & C. TAYLOR, *Laïcité et liberté de conscience*, Montréal, les Éditions du Boréal, 2010, p.40.

Partant de ce qui précède, les deux rapports analysés montrent clairement que la France a opté pour une laïcité «rigide» et «sévère» alors que le Québec a choisi une laïcité «souple» et «ouverte».

Cependant, ces choix pour les deux pays ne sont pas catégoriques. Ils se nuancent. Le rapport Bouchard-Taylor l'a évoqué (Bouchard-Taylor 2008, 137) et Jocelyn Maclure et Charles Taylor le confirme lorsqu'ils soutiennent qu'il est sans doute possible de placer les régimes de laïcité sur une échelle allant des positions les plus rigides et sévères à celles plus flexibles et accommodantes envers la pratique religieuse. Cela étant, un État peut adopter une position plus restrictive sur un enjeu et plus ouverte sur un autre. Les deux auteurs citent même en exemple les deux pays qui font l'objet de notre analyse. La France, bien qu'interdisant le port de signes religieux visibles à l'école publique, finance les écoles privées religieuses davantage qu'au Québec. Elle entretient et conserve les églises catholique et protestante ainsi que les synagogues construites avant la loi de 1905. Certaines fêtes catholiques (Pâques, Ascension, Pentecôte, Assomption, Toussaint, Noël) sont des jours fériés et qu'un régime concordataire octroyant des privilèges aux religions catholique, protestante et judaïque est maintenu en Alsace-Moselle¹².

IV.2. Par rapport à la question scolaire

Au sein de deux sociétés, l'école a accompagné le processus de laïcité. Dans le parcours historique et juridique qui a façonné l'état actuel de la laïcité dans les deux sociétés, la question de l'école y est présente. Certains faits historiques ainsi que quelques textes législatifs évoqués ci-hauts le témoignent. L'éclosion simultanée des débats, rapports d'étude et avis publics au sujet de la prise en compte des phénomènes religieux dans le cadre de l'enseignement scolaire de ces dernières décennies en constituent davantage les preuves. Dans les rapports analysés, les deux sociétés sont confrontées presque aux mêmes situations à l'école. Il s'agit des problèmes liés au port des signes religieux (croix, kippa, kirpan, voile, foulard...). On trouve également des demandes systématiques d'absence un jour de la semaine, ou interruption de cours et d'examens pour motif de prière ou de jeûne. Certains cas de remise en question ou des contestations de certains programmes des cours et de l'autorité des enseignants ou des chefs d'établissement... se font signaler aussi. Bref, il s'agit des problèmes fondamentaux liés à la gestion du pluralisme religieux, à l'expression des convictions religieuses personnelles à l'école publique, au port des signes religieux, à l'enseignement du fait religieux... La façon de les résoudre dépend de chacune de sociétés. Tantôt, elles utilisent l'accommodement raisonnable ou l'ajustement concerté surtout pour le cas du Québec.

Les deux sociétés présentent une même volonté d'introduire l'enseignement du fait religieux à l'école et se rejoignent désormais sur des arguments relevant de l'éthique du vivre-ensemble à travers la tolérance, la réciprocité et la compréhension de l'autre. Cependant, d'après Micheline Milot, la volonté politique, la justification pédagogique et la visée de formation dans les deux contextes révèlent des traditions éducatives différentes et même des conceptions différentes de la place de la religion dans la sphère

¹² J. MACLURE & C. TAYLOR, *op.cit.*, p. 39-40.

publique en général et dans l'espace scolaire en particulier. Pour elle, la France utilise l'argument philosophique de l'émancipation des esprits de l'emprise du religieux alors que le Québec opte pour l'argument de la paix sociale. En France, le fait religieux se trouve pris en compte de manière transversale dans le programme d'abord pour répondre au constat d'inculture sur la compréhension de larges pans de l'histoire et des arts ou sur la capacité d'interprétation de l'actualité. Au Québec, puisque les citoyens doivent vivre ensemble malgré leur divergence morale et religieuse, on peut s'attendre à ce que l'éducation scolaire contribue à socialiser les jeunes à entretenir des relations pacifiques en les habilitant à la délibération démocratique, au dialogue et à la tolérance. Ainsi l'enseignement d'éthique et culture religieuse, à travers ses axes, se voit comme une contribution à l'éducation à la citoyenneté, la quelle gravite autour de deux axes majeurs : la reconnaissance de l'altérité et l'aptitude au savoir vivre-ensemble¹³.

IV.3. Pour une complémentarité dans la laïcité scolaire entre la France et le Québec.

À ce niveau, notre contribution est un plaidoyer pour qu'au niveau de la laïcité en milieu scolaire, chacun de modèle puisse servir de complément pour l'autre. Nous le souhaitons ainsi à cause des préoccupations similaires qui habitent les deux contextes. Ainsi, pour la France, nous pensons que cette nation pourrait s'inspirer du modèle québécois qui a choisi le cours d'Éthique et culture religieuse à travers lequel le fait religieux est dispensé. Sinon, comme le pensent Micheline Milot et Mireille Estivaleze le fait de ne pas créer un enseignement spécifique d'histoire des religions ou des sciences religieuses dispensé par un spécialiste mais de développer une approche transversale du fait religieux dans les disciplines scolaires existantes, risquera de diluer cet enseignement et de renforcer l'émiettement des connaissances insuffisantes du fait religieux que l'on déplore déjà chez les élèves¹⁴. A son tour le Québec devra aussi prendre en compte l'aspect de l'inculture religieuse dont fait allusion le contexte français pour renforcer le contenu de son enseignement du fait religieux d'autant plus que le contexte de «méfiance» à l'égard des religions dans lequel évoluent les jeunes québécois peut être un facteur favorisant cette inculture. En outre, la proposition française de faire de la laïcité un sujet de l'enseignement dans le cours d'éducation à la citoyenneté peut être pris en compte par le Québec dans son cours d'éthique et culture religieuse si cela n'existe pas déjà. Cela d'autant plus que parfois le concept de la laïcité et ses contours ne sont pas du tout bien maîtrisés par les élèves.

La France pourrait davantage s'inspirer du modèle québécois de laïcité scolaire dont le système éducatif se soucie du cheminement spirituel des élèves. Car d'après Jacques Racine, après la déconfessionnalisation de l'école au Québec, l'école s'est vu attribuer le rôle de faciliter le cheminement spirituel des élèves afin de favoriser leur épanouissement. On le voit aussi à travers le service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire pour appuyer le rôle de l'école dans le cheminement

¹³ M.MILOT, « École et religion au Québec : une laïcité en tension » dans *SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation* - 2007 N° 39, p.168-170.

¹⁴ M. MILOT et M. ESTIVALEZE, «La prise en compte de la diversité religieuse dans l'enseignement scolaire en France et au Québec» dans *Éducation et francophonie*, vol.36, n° 1, 2008, p.96.

spirituel de l'élève¹⁵. Ainsi inclure cet aspect dans le système scolaire français serait avantageux car, à notre avis, la manière dont le fait religieux est enseigné en France pourrait ne pas aider les élèves dans leur cheminement spirituel.

¹⁵ J. RACINE, «Vers une laïcité scolaire» dans McAndrew M. et al (dir.), *L'accommodement raisonnable et la diversité religieuse à l'école publique. Normes et pratiques*, Québec, Fides, 2008 p.19-23

CONCLUSION

Dans ce travail, nous avons réfléchi sur la laïcité en France et au Québec en rapport avec la question scolaire en essayant de voir les convergences et les divergences que les deux contextes présentent. Nous nous sommes servis des rapports Stasi en France et Bouchard-Bouchard-Taylor au Québec comme source d'inspiration pour réaliser cette réflexion. Après que nous ayons donné un bref aperçu historique sur chacun des rapports, nous avons montré comment le concept de laïcité et la question scolaire y ont été traités.

Nous y avons décelé que les deux rapports ont réservé une place de choix à la laïcité et à la question scolaire soit en étant à la base de la convocation de la commission comme en France ou en étant inclus parmi les éléments qui ont poussé les autorités politiques à convoquer cette commission comme au Québec.

Bien que le parcours historique soit différent pour les deux contextes, on y trouve presque une même série d'événements historiques et décisions politiques qui mettent en scène l'État et sa neutralité, les Églises chrétiennes, la liberté de conscience et de religion, l'école et ses péripéties... Malgré un corpus juridique qui encadrent les deux laïcités, celle du Québec ne se définit qu'implicitement alors que la France se définit constitutionnellement comme un État laïque.

Mais au-delà du fait que les deux laïcités s'inspirent de quatre principes fondamentaux de toute laïcité, chacune d'elle a opté pour un régime de laïcité différent à savoir une laïcité rigide et ferme pour la France et une laïcité souple et ouverte pour le Québec.

Quant à la question de l'école, elle est présente dans le processus de la laïcité dans les deux contextes. Les problèmes qui s'y posent sont généralement les mêmes. Il s'agit des problèmes fondamentaux liés à la gestion du pluralisme religieux, à l'expression des convictions religieuses personnelles à l'école publique, au port des signes religieux, à l'enseignement du fait religieux. On trouve dans les deux sociétés la même volonté d'introduire l'enseignement du fait religieux à l'école et le souci du vivre ensemble en faisant cultiver la tolérance, la réciprocité et la compréhension de l'autre.

Cependant, les deux sociétés se prennent différemment dans cet enseignement du fait religieux. La France le fait en l'introduisant à travers certains cours existant dans le programme alors que le Québec l'a inclus dans son programme à travers un cours spécifique qu'est l'Éthique et culture religieuse. Ainsi, avons-nous pensé, qu'à cause des similitudes qu'on rencontre dans les deux contextes par rapport à la laïcité et à la question scolaire, il était souhaitable qu'ils se complètent, l'un puisant chez l'autre ce qu'il a de plus fort dans la résolution des problèmes qui se posent à l'école.

BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE

- BAUBEROT J., « Le Québec serait fou d'imiter un pseudo-modèle français », dans McAndrew M. et al (dir.), *L'accommodement raisonnable et la diversité religieuse à l'école publique. Normes et pratiques*, Québec, Fides, 2008, p.159-176
 Idem, *Une laïcité interculturelle. Le Québec, avenir de la France?*, Paris, éditions de l'aube, 2008
- BEDOUELLE G. & COSTA J.P., *Les laïcités françaises*, col. Politique d'aujourd'hui, Paris, PUF, 1998
- BOUCHARD G. et TAYLOR CH., *Fonder l'avenir, le temps de la conciliation. Rapport final de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles*, 2008.
- BRACO L., «La laïcité en France et au Québec ou comment un socle de normes conceptuelles commun peut engendrer des pratiques différentes» dans *Revue philosophique étudiante de l'Université de Laval*, Vol.10, 2010, p.1 À lire sur le lien : <http://www.ulaval.ca/phare/vol10-10/texte02.html>.
- DESCOULEURS et al, *La laïcité a-t-elle perdu la raison? L'enseignement sur les religions à l'école*, Paris, Parole et Silence, 2001, p.35-51
- DORAIS F.O., «La laïcité en débat : une comparaison France-Québec. Laïcité comparée» dans http://journallareleve.com/wordpress/?page_id=1541 consulté le 11/03/2013.
- LEFEBVRE S., «Les dimensions socioreligieuses des débats sur les accommodements raisonnables» dans McAndrew M. et al (dir.), *L'accommodement raisonnable et la diversité religieuse à l'école publique. Normes et pratiques*, Québec, Fides, 2008, p.113-133
- LEGAULT G., *La laïcité en France et au Québec. Les trajets historiques vers les commissions Stasi et Bouchard-Taylor*, Montréal, Université de Montréal, 2011
- MACLURE J. et TAYLOR CH., *Laïcité et liberté de conscience*, Montréal, les Éditions du Boréal, 2010
- MILOT M. & BAUBEROT J., *Laïcité sans frontière*, Paris, Seuil, 2011
- MILOT M. et ESTIVALEZE M., «La prise en compte de la diversité religieuse dans l'enseignement scolaire en France et au Québec» dans *Éducation et francophonie*, vol.36, 2008
- OGNIER P., «La laïcité française : une histoire complexe et tourmentée» dans B. DESCOULEURS et al, *La laïcité a-t-elle perdu la raison? L'enseignement sur les religions à l'école*, Paris, Parole et Silence, 2001, p.35-51
- RACINE J., «Vers la laïcité scolaire», dans McAndrew et al, *L'accommodement raisonnable et la diversité religieuse à l'école publique. Normes et pratiques*, Québec, Fides, 2008, p.15-26.