



Zeitschrift für Religionskunde
Revue de didactique des sciences des religions
www.zfrk-rdsr.ch · ISSN: 2297-6469

Tremblay, S. & Dejean, F. (2023). Religion, convictions et réflexivité en enseignement de la philosophie : Le cas des collèges québécois. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions*, 11, 113-124.

<https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2023.3638>

Cet article est publié sous une licence *Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International* (CC BY-SA):
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>



© Stéphanie Tremblay et Frédéric Dejean, 2023

Religion, convictions et réflexivité en enseignement de la philosophie : le cas des collèges québécois

Stéphanie Tremblay & Frédéric Dejean

Si le cours de philosophie collégial – premier cycle de l'enseignement supérieur – au Québec (Canada) se veut avant tout un espace favorisant les échanges et le dialogue, on peut se demander s'il est marqué par des processus de polarisation des débats à l'image de ceux traversant plus largement la société québécoise, comme d'autres contextes, autour de sujets sensibles. Lorsqu'elle surgit, une telle rupture du dialogue ne garantit pas les conditions nécessaires pour des échanges véritables. Cet article propose ainsi d'explorer comment des enseignant-e-s du cours de philosophie s'adaptent à de telles situations lorsqu'elles se présentent, et ce, dans un contexte où la question religieuse fait souvent l'objet de réactions épidermiques. Après avoir mis en exergue leurs conceptions de l'enseignement de la philosophie, les auteur-e-s explorent plus spécifiquement les manières dont les enseignant-e-s définissent une situation problématique en classe et la place que l'objet religieux est susceptible d'y occuper, aussi bien comme sujet de discussion que comme conviction individuelle. La contribution analyse aussi les repères qu'elles et ils mobilisent pour développer chez leurs étudiant-e-s une posture critique à l'égard de leurs convictions (religieuses ou autres).

If the philosophy course at Quebec's colleges – the first cycle of higher education – is conceived as a space that fosters exchanges and dialogue, one may wonder if it is marked by processes of debate polarization, such as those that happen around sensitive subjects in the broader Quebec and Canadian society (and elsewhere). When it occurs, such a breakdown in dialogue does not guarantee the conditions necessary for genuine exchanges. This article investigates how philosophy teachers adapt to such situations when they occur, in a context where religious issues often trigger acute reactions. After stating their own conceptions of the teaching of philosophy, the authors explore more specifically the ways in which teachers identify a problematic situation in the classroom, and the place that the topic of religion is likely to occupy, both as a subject of discussion and as an individual conviction. The contribution also analyzes the reference points that teachers mobilize to develop in their students a critical posture with regard to their personal convictions (religious or otherwise).

Wenn der Philosophiekurs an Colleges – erster Zyklus der Hochschulbildung – in Québec (Kanada) vor allem ein Raum sein soll, der den Austausch und den Dialog fördert, kann man sich fragen, ob er von Prozessen der Polarisierung der Debatten geprägt ist, wie sie in der Gesellschaft Québecs und Kanadas sowie in anderen Kontexten um sensible Themen stattfinden. Wenn ein solcher Bruch im Dialog auftritt, sind die notwendigen Bedingungen für einen echten Austausch nicht mehr gewährleistet. In diesem Artikel soll untersucht werden, wie Lehrer:innen des Philosophieunterrichts mit solchen Situationen umgehen, wenn sie auftreten, und dies in einem Kontext, in dem die religiöse Frage oft Gegenstand emotionaler Reaktionen ist. Nachdem die Autoren ihre Vorstellungen vom Philosophieunterricht dargelegt haben, untersuchen sie insbesondere die Art und Weise, wie Lehrer:innen eine problematische Situation im Unterricht definieren und welchen Platz das Thema Religion darin einnehmen kann, sowohl als Diskussionsthema als auch als individuelle Überzeugung. Der Beitrag untersucht auch, welche Anhaltspunkte LehrerInnen mobilisieren, um bei ihren Schüler:innen eine kritische Haltung gegenüber ihren (religiösen oder anderen) Überzeugungen zu entwickeln.

1 Introduction

Quelques années après le départ en Syrie de collégiales et collégiaux¹ de la région montréalaise et de la médiatisation croissante de cas de « radicalisation » au Québec, le rôle de l'École dans la prévention primaire des polarisations sociales se pose de manière cruciale. Des travaux d'horizons différents (Cueille, 2020; Dejean, 2016; Durisch Gauthier, 2014; Wolfs, 2013) ont mis en lumière l'importance de certains cours dans le développement chez les étudiant-e-s d'une réflexivité critique à l'égard de leurs convictions et de leurs croyances. Dans le contexte québécois,

¹ Le cégep est le premier niveau d'éducation supérieure au Québec. La formation collégiale de type général, conduisant à l'université, s'échelonne sur une durée de deux ans; elle est de trois ans pour un cheminement technique, conduisant au marché du travail ou à un perfectionnement universitaire.

c'est tout particulièrement le cas du cours de philosophie de niveau collégial qui, selon le Ministère de l'Éducation vise « un retour réflexif sur soi, ses savoirs et son agir afin d'élaborer sa pensée et d'orienter son action » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017, p. 10). Néanmoins, si le cours de philosophie se veut avant tout un espace favorisant les échanges et le dialogue, on peut se demander s'il est marqué par des processus de polarisation des débats à l'image de ceux traversant plus largement la société québécoise – comme d'autres contextes occidentaux – autour de sujets sensibles. Lorsqu'elles surgissent, de telles crispations ne garantissent pas les conditions nécessaires pour des échanges véritables. Il apparaît ainsi pertinent d'explorer comment des enseignant·e·s du cours de philosophie s'adaptent à de telles situations lorsqu'elles se présentent, et ce, dans un contexte où la question religieuse fait souvent l'objet de réactions épidermiques. Après avoir mis en exergue leurs conceptions de l'enseignement de la philosophie, cet article explorera plus spécifiquement les manières dont les enseignant·e·s définissent une situation problématique en classe et la place que l'objet religieux est susceptible d'y occuper, aussi bien comme sujet de discussion que comme conviction individuelle. Nous explorerons aussi les repères qu'elles et ils mobilisent pour développer chez leurs étudiant·e·s une posture critique à l'égard de leurs convictions (religieuses ou autres).

2 Contexte

L'histoire de la pensée occidentale s'est construite, depuis l'affaire Galilée, dans un dialogue souvent tendu voire conflictuel entre la croyance religieuse et la rationalité, culminant dans l'avènement d'une modernité conquérante ou « en puissance » dans le contexte des Lumières et de la Révolution française (Liogier, 2017). Étroitement lié à une certaine configuration de l'identité collective et de la citoyenneté, ce discours structurant des « Lumières » contre « l'obscurantisme » a construit une véritable connaissance commune qui définit les coordonnées du vrai, du bon et du juste dans l'espace public (Ogorzelec-Guinchard, 2017, p. 37). Dans cette perspective « républicaine » (Kintzler, 2007; Pena-Ruiz, 2003), l'École constitue un espace de choix au sein duquel les jeunes peuvent faire l'expérience d'une double émancipation, à la fois sociologique (mise à distance d'une communauté particulière, notamment religieuse) et cognitive (acquisition d'une autonomie intellectuelle). Plusieurs auteurs, dont les philosophes de la reconnaissance (p. ex. Taylor, 1992; Maclure et Taylor, 2010; Honneth, [1992] 2013), critiquent cette conception substantive de l'identité et plaident pour une modernité « en acte » qui n'invalide pas les traditions, mais remet en cause l'exclusivité de l'une d'entre elles sur les autres, qu'elles soient religieuses, politiques ou autres. De même, celle-ci ne discrédite pas forcément la religion à la faveur de la science, mais ouvre l'horizon des possibles et des conceptions du monde en visant la cohabitation des unes et des autres. En ce sens, « [La modernité] se doit de rester le cadre conceptuel (dans le registre intellectuel et scientifique), juridique, culturel et économique (dans le registre social) de la *co-existence* des traditions, du croisement des conceptions du monde, de l'échange des visées » (Liogier, 2017, p. 239).

Dans le contexte québécois, ces différentes modalités d'articulation de la religion et de la modernité se déclinent dans de vifs débats sur la laïcité depuis le début des années 2000. En effet, plusieurs « affaires » publiques ayant surgi au cours de la « crise des accommodements raisonnables » (Potvin, 2008) ont mis à l'agenda politique et social la question de la laïcité, d'abord dans l'institution scolaire (Tremblay, 2010; Tremblay et Cherblanc, 2019), puis dans divers secteurs de la société. Les débats, polarisés entre les tenants d'une laïcité de « reconnaissance » de la liberté de religion et ceux d'une laïcité plus restrictive, teintée ou non de nationalisme (p. ex. dans le cas d'une catho-laïcité), ont pris une telle ampleur qu'une commission spécifiquement dévolue à l'étude de cette question a offert ses recommandations au gouvernement (2008)² et plusieurs projets de lois se sont succédés, dont une proposition de « Charte des valeurs »³, apparue comme un moment charnière des clivages (Tremblay, Magnan & Lévesque, 2018; Hassan *et al.*, 2016). En juin 2019, la Coalition avenir Québec (CAQ), nouvellement portée au pouvoir, a adopté la *Loi sur la laïcité de l'État* (Loi 21) interdisant à toutes et tous les employé·e·s de la fonction publique, y compris les enseignant·e·s, le port de symboles religieux. Cette loi, qui a catalysé les débats déjà exacerbés, notamment autour de l'enjeu central de l'École, a fait l'objet de plusieurs contestations judiciaires, dont certaines encore en cours au moment d'écrire ce texte (Celis *et al.*, 2020).

Pour autant, l'alignement de la laïcité québécoise sur le modèle français (souvent plus fantasmé que réel) suscite de vives critiques. En effet, sous couvert de neutralité, l'arsenal législatif cristallisé dans La loi 21 serait sous-tendu par une conception excluante de la laïcité (Romani, 2020 ; Nafi, 2020). Or, proposant un « républicanisme critique », Laborde estime que :

2 Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles.

3 Charte affirmant les valeurs de laïcité et de neutralité religieuse de l'État ainsi que d'égalité entre les femmes et les hommes et encadrant les demandes d'accommodement.

pour pouvoir être l'objet d'un assentiment raisonné de tous, la laïcité doit être non-religieuse, plutôt qu'antireligieuse. Tout comme John Rawls a voulu un libéralisme politique et non substantiel : il faut laïciser la laïcité (l'expression est de Jean-Paul Willaime). Ceci afin d'éviter que le rôle émancipateur de l'État ne se retourne en pouvoir arbitraire, en oppression (2017, p. 64).

Dans ce contexte, comment le cours de philosophie et ses enseignant-e-s se positionnent-ils (ou non) par rapport à ces diverses conceptions de la modernité et de la laïcité ? Comme nous le verrons, ce questionnement transparaît dans la tension que l'on retrouve parmi les entretiens entre diverses conceptions de la philosophie et des approches pédagogiques, comme technique de raisonnement, comme vecteur d'émancipation ou de réflexion sur les grands problèmes humains. Dans tous les cas, le cours de philosophie tel qu'on le retrouve aujourd'hui dans les collèges du Québec est l'héritier d'une longue tradition intellectuelle enracinée dans la théologie des collèges classiques et qui a évolué, depuis le tournant de la « Révolution tranquille », vers un courant humaniste. À ce titre, le *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, dite « Commission Parent » du nom de son rapporteur, publié en plusieurs tomes entre 1963 et 1966, a constitué un moment pivot. En plus d'opérer une démocratisation inédite de l'enseignement du primaire à l'université tout en en laïcisant plusieurs structures⁴, c'est ce rapport qui a jeté les bases de l'enseignement collégial jusqu'à nos jours. En effet, les visées du cours de philosophie n'y sont pas seulement reconfigurées dans une perspective pédagogique, mais ont aussi vocation à servir de cheville ouvrière à la socialisation des jeunes Québécois-e-s. Ces finalités ne cherchent pas à invalider toute forme de référence au religieux, la Commission Parent étant elle-même formée de laïcs et de religieux – mais bien à se distancier d'une approche apologétique, pétrie de « thomisme ». Autrement dit, il s'agit de mettre un terme à l'encadrement chrétien qui prévalait jusqu'alors en réintégrant également des œuvres autrefois mises à l'index par l'Église, tel que Marx et Sartre (Després, 2015, p. 21). Les commissaires ne soulignent pas moins « la valeur éthique inestimable » du christianisme, de sorte que

Le rapport Parent reprend donc en partie l'héritage de l'enseignement de la philosophie en le laïcisant et en mettant fin au privilège masculin [c'est-à-dire en ouvrant l'accès aux femmes, via la naissance des cégeps]. Les auteurs font référence à des valeurs – liberté, autonomie de la pensée, capacité de se situer comme citoyen du monde – qui devraient, selon eux, fonder cette éducation citoyenne dans le futur programme de philosophie (*Ibid*, p. 28).

Quelque trente ans plus tard, le programme de philosophie au collégial subit une nouvelle révision officielle toujours en vigueur à l'heure actuelle. Cette dernière va notamment introduire dans le premier cours du cursus obligatoire « un élément de compétence qui propose de distinguer différents types de discours, dont les discours scientifique, religieux et philosophique [...] Le but est alors de mieux cerner l'originalité du discours philosophique que l'on s'applique à distinguer des discours scientifique et religieux » (*Ibid*, p. 41). Ce libellé ne définit cependant pas les modalités formelles de cette distinction ni les limites des différents registres ou leurs zones de chevauchement, notamment sur le plan éthique. Les discours enseignants que nous explorerons ici témoignent de la complexité de cette épistémologie pratique, c'est-à-dire de la manière dont s'opère concrètement la distinction entre discours philosophique et religieux chez les enseignant-e-s, ainsi que de la labilité des modes d'interprétation de cette marge de manœuvre offerte dans le programme d'études.

3 Méthodologie

La recherche présentée ici s'inscrit dans le cadre d'un projet subventionné par l'équipe Recherche et Action sur les Polarisation sociales⁵. Les données primaires utilisées pour l'analyse proviennent de 10 entretiens semi-dirigés menés en 2020 auprès d'enseignant-e-s en philosophie de trois collèges francophones du Grand Montréal. Deux des trois collèges (cégeps) montréalais sélectionnés pour l'enquête, présentaient un profil sociodémographique relativement diversifié sur le plan ethnoculturel, tandis que le troisième, situé sur la Rive-sud de Montréal, était plus homogène. Nos questions, volontairement plus larges et à la croisée d'un cadrage éthique et didactique, portaient en première partie sur les conceptions individuelles de l'enseignement de la philosophie et les méthodes d'enseignement privilégiées. Puis, en deuxième partie, nous interrogeons plus directement les enseignant-e-s sur leurs visions du « développement d'une posture critique et réflexive à l'égard de ses convictions » – un objectif central des cours de philosophie au cégep, sur les possibles incidents critiques vécus en classe, notamment en lien avec « les croyances religieuses » et les moyens mobilisés pour apaiser la situation, le cas échéant.

4 Incluant la naissance des cégeps, de l'Université du Québec et des polyvalentes au secondaire.

5 Cette équipe subventionnée par le Fonds québécois de recherche – Société et culture (FRQSC) est rattachée à l'institut universitaire SHERPA, Immigration, Diversité, Santé (Québec, Canada). Les activités de recherche, d'évaluation et de mobilisation des connaissances qui y sont menées sont réalisées en étroite collaboration avec les milieux de la pratique et les différents partenaires institutionnels et communautaires.

Les entretiens ont duré environ une heure chacun. L'échantillon a été bâti grâce à la méthode « boule de neige » ou par réseau, à partir d'informateurs et d'informatrices clés dans chaque milieu scolaire.

Sur le plan de l'analyse, nous avons dans un premier temps procédé à une lecture flottante des entretiens transcrits « verbatim » afin d'en saisir la logique et la cohérence internes. Une lecture transversale a ensuite permis de mettre en relation les thèmes émergents entre les entretiens grâce au codage des données en unités de sens ou segments rassemblés ensuite en « catégories conceptuelles ». Inscrite dans l'esprit de la théorisation ancrée (*grounded theory*) (Glaser & Strauss, 1967), popularisée dans le courant de la nouvelle École de Chicago, cette démarche analytique vise une « construction empirique de la théorie ». Dans ce cas, le codage a principalement été structuré autour des thèmes de la grille d'entretien, qui se sont ainsi transformés et précisés au fur et à mesure du processus d'intégration des nouvelles transcriptions verbatim. C'est ce premier travail de catégorisation que présente cet article.

4 Comment enseigner la philosophie ?

Tous les enseignant·e·s interview·é·s s'entendent sur une finalité commune structurant l'enseignement de la philosophie, soit l'expérimentation par leurs étudiant·e·s d'une rupture épistémologique inaugurale avec le sens commun. Ce moment fondateur est décrit comme un basculement nécessaire pour dépasser le vernis des apparences et entrer en profondeur dans le réel, comme l'affirment les répondant·e·s suivants :

C'est ouvrir des portes. Faire découvrir des choses. J'appelle ça faire craquer un système de référence qui parfois, même à 17-18-19 ans et peut-être surtout à 17-18-19 ans, est solide. (Arnaud)

Je pense principalement que l'objectif de la philosophie est d'être capable de s'extraire des ensembles de discours qui produisent des vérités comme je le disais tantôt pour voir: « ok, qu'est-ce qui est à l'œuvre? Qu'est-ce qui nous travaille? Qu'est-ce qui nous manipule? » (Emmanuel)

On commence par faire éclater le monolithe du réel pour voir qu'est-ce qu'il y a là-dedans puis après ça, chacune des parties, on essaie de les envisager de façon ouverte, de façon critique parce que tout ne va pas être bon là-dedans et des choses devront être rejetées. (Pierre)

À cette première mise en question – celle du monde soumis à la démarche philosophique – fait suite une seconde qui concerne plus directement l'individu. Le cours de philosophie est en effet présenté par la plupart de nos répondant·e·s comme une démarche autoréflexive au cours de laquelle l'étudiant·e peut questionner, chemin faisant, ses propres croyances, convictions et connaissances, en discuter le fondement et la légitimité : « Le moment réflexif, les trois heures ou les 45 heures qu'on a ensemble, est souvent un travail d'autoréflexion sur ce qui nous a construits », comme l'exprime Emmanuel. Finalement, ces deux types d'exploration s'inscrivent dans une démarche de sociologie de la connaissance, en vertu de laquelle l'appréhension et la « connaissance » de la réalité s'opèrent à travers des catégories sociales qui en fixent l'objectivité (Berger & Luckmann, 2018). Plusieurs témoignages soulignent par ailleurs l'effet de contexte géographique, soit le lieu physique du cégep, entre la « ville » ou la « banlieue », dans l'aisance ou non des étudiant·e·s à débattre de thèmes sensibles. Ainsi, dans les établissements les plus hétérogènes sur le plan de la composition sociodémographique, les étudiant·e·s – confrontés à une importante diversité – se montrent plus enclins à discuter de leur statut et des effets induits sur leurs convictions et leurs visions du monde.

L'« étonnement » des étudiant·e·s est souvent décrit comme le point d'origine de la pensée philosophique, indispensable à un engagement dans la réflexion. La « surprise » marquerait le moment initial de ce basculement : « Ce qui est exceptionnel, dans ce type de surprise, ce n'est donc pas l'objet en tant que tel, mais plutôt sa manière d'apparaître. [...] comme une expérience extraordinaire de quelque chose d'ordinaire » (Cavalli, 2015). Si l'expérience de cette « rupture » revient dans tous les récits d'enseignant·e·s, celle-ci s'inscrit dans des conceptions différentes de l'enseignement et de l'expérience en classe de la philosophie, notamment face aux convictions portées par les jeunes. Bien qu'elles ne soient pas nécessairement exclusives de l'une ou l'autre, deux conceptions de l'enseignement se démarquent dans les propos recueillis.

4.1 La logique et les compétences formelles de l'argumentation

Une première conception de l'enseignement de la philosophie s'articule autour d'une logique cognitive de la discipline visant à renforcer surtout les compétences formelles à l'argumentation et à la pensée critique. Mais, si cet objectif figure parmi l'ensemble des visées de l'enseignement chez nos répondant-e-s, il en constitue la clef de voute pour certain-e-s, comme chez Gaëlle, qui cherche à dépersonnaliser les débats en classe afin d'éviter de confronter personnellement les étudiant-e-s, voire de les polariser autour de questions sensibles, comme les enjeux de genre ou de laïcité. Celle-ci nous expose en ce sens sa méthode d'enseignement, indépendamment du thème abordé :

Donc, ça ne devient pas personnel. [...] Parce que je leur demande d'explorer les deux côtés de la médaille aussi. Donc, ils doivent se familiariser aussi avec les deux positions adverses. [...] Ils doivent trouver les meilleurs arguments de part et d'autre. Je leur dis d'abord que le premier travail, en éthique et politique, *c'était de produire trois raisonnements en faveur de la thèse controversée.* (Gaëlle)

Elle ajoute d'un point de vue plus général que ces « capacités cognitives » permettent de construire une « certaine architecture mentale » transférable à d'autres domaines ou disciplines. Dans la logique déployée ici, l'enseignement de la philosophie met essentiellement à la disposition des étudiant-e-s un arsenal d'outils discursifs permettant de mettre à l'épreuve divers raisonnements et d'en évaluer la portée logique, de les critiquer, sans nécessairement prendre position ou endosser l'une d'elles. Pour ce faire, Gaëlle explique qu'elle met en place des « confrontations idéologiques entre les auteurs » :

Et je leur demande lorsqu'ils prennent la parole, idéalement, de s'exprimer à la défense d'un auteur. Par exemple, je suis pour Adam Smith ou je suis pour John Rawls, je suis pour l'égalité des chances ou je suis pour l'équité des chances. Je suis pour le port du voile parce que chacun a le droit de s'habiller comme il le veut, disons. (Gaëlle)

De cette manière, l'enseignante tente de détourner la focale des convictions étudiantes en braquant plutôt l'attention vers les points de vue d'auteurs mobilisés pour jouer le jeu philosophique. Or, en évacuant les positions fondées sur les convictions ou les valeurs intimes, cette approche semble éviter par le fait même tout « engagement personnel » (Romainville, 2008) dans le débat.

4.2 La formation d'un-e citoyen-ne éclairé-e

Une seconde approche de l'enseignement traverse les propos de la plupart des enseignant-e-s. Dans cette perspective, il s'agit, à l'instar de l'esprit du rapport Parent, de connecter autant que faire se peut le cours de philosophie à des problématiques contemporaines ou faisant écho à des situations interpellant personnellement les étudiant-e-s et stimulant donc leur « étonnement philosophique » (Hersch, 1993). Cet objectif ressort clairement des propos de Pierre pour qui :

Philosopher, ça veut dire remettre les choses en question. [...] Et pour ça, donc, à mon sens, il faut que la philosophie soit actuelle et non pas une espèce d'objet de fétichisme du passé. Il faut que la philosophie traite de thèmes qui font sens pour les étudiants. [...] si ça parle d'objets qui n'ont aucune réalité pour ceux à qui on s'adresse [...] ça ne sert à rien. » (Pierre)

Ici, on discute volontairement de thèmes sensibles ou controversés par rapport auxquels on s'engage personnellement d'un point de vue critique. Pour définir le cadre de la discussion en classe et désamorcer les malaises possibles, Pierre prend bien soin de distinguer le « genre » philosophique des registres de l'expérientiel ou de l'intime :

C'est un espace qui n'est pas ce qu'on peut voir des fois, qu'on peut appeler dans certains milieux des safe spaces ou personne ne va être blessé. [...] Il y a des choses desquelles on va discuter parce que ça appartient au cours, ça appartient à une discussion civique, citoyenne, politique.

Or, dans ce type d'approche citoyenne de la philosophie, plusieurs enseignant-e-s précisent qu'il ne s'agit pas de « relativiser les vérités de foi », pour reprendre l'expression d'Habermas (2005), mais bien d'apprendre à prendre conscience de sa position non exclusive dans le monde, à s'intégrer dans une société libérale :

Il n'y a jamais eu un étudiant qui m'a dit: maintenant je crois en Dieu ou je ne crois pas en Dieu. Ce n'est pas du même ordre. On n'est pas là pour ça. Ta croyance, tu la vis comme tu veux la vivre dans un système libéral comme le nôtre. [...] La conviction peut être profonde et inébranlable, mais c'est ce qu'on fait après avec les gens qui ont aussi des convictions profondes et inébranlables. [...] Le cours de philosophie sert beaucoup à ça. (Arnaud)

Surtout, ça dépend si c'est dans le domaine politique ou religieux, c'est quand même un peu différent, mais chacun a droit à ses croyances, à ses convictions. Puis encore là, voir si ce sont' des convictions qui nuisent aux autres ou pas, mais ça ne m'est jamais arrivé d'avoir des néonazis dans ma classe. (Marianne)

En distinguant ainsi ce qui relève du domaine de l'intime et du domaine éthique, ces enseignant·e·s ne tracent pas la frontière entre convictions (religieuses ou autres) et raison, mais bien entre les convictions privées et celles intervenant dans le domaine public (Jean, 2019). Nous verrons que la définition de cette frontière joue un rôle crucial dans le potentiel conflictuel de l'objet religieux en classe.

5 Parler de la religion en classe

5.1 Convictions religieuses... et idéologiques

Lorsque les enseignant·e·s nous parlent des tensions possibles entre étudiant·e·s en classe, aucun n'évoque spontanément les croyances religieuses ou culturelles. Les dix enseignant·e·s interviewé·e·s affirment en effet que les croyances ou les identités religieuses ne posent pas de problème particulier en classe, ni entre les étudiant·e·s ni entre un étudiant·e et le prof :

Certaines personnes religieuses-là, ils sont là et: ah ouais, c'est comme ça que vous vous voyez ça? Je dirais que dans la très grande majorité des cas, ils sont très curieux, comme en position d'anthropologue. Ah ouais, ok, c'est comme ça que vous voyez ça? Dans ma culture, ce n'est pas comme ça. (Arnaud)

En classe, pas de conflit ouvert. Pas de conflit non plus entre moi et un étudiant qui me reprocherait de ne pas respecter ses croyances ou de vouloir lui en imposer. (Hugo)

En effet, d'après les enseignant·e·s, la religion ne constituerait pas un type de croyance radicalement différent d'autres convictions, éthiques ou politiques, suivant notamment la philosophie libérale de Rawls (1999). Ce serait plutôt l'attitude idéologique de type dogmatique, susceptible d'être attachée à tout type de croyance, qui provoquerait des tensions, voire une rupture du dialogue. Bien que ce type de situation se présente rarement selon les enseignant·e·s rencontré·e·s, certain·e·s relatent des incidents critiques. Ces situations présentent à peu près toutes les mêmes caractéristiques propres aux idéologies : une adhésion forte voire inflexible à une conviction, l'absence de distance réflexive et d'ouverture à d'autres perspectives, un « kit » d'arguments prêts à l'emploi.

Je dirais que c'est moins dans le type, parlant de convictions que dans le degré d'adhésion à une conviction. Quand un étudiant arrive avec une croyance, et ça m'est arrivé à plus d'une reprise, avec une croyance qu'il n'est pas prêt à remettre en question et que le contenu du cours vient confronter cette croyance-là, là l'étudiant adopte une posture de non-recevoir, il refuse absolument tout ce que je raconte. Là, je me sens démuni. (Tania)

L'aspect réflexif est complètement évacué, mais l'aspect critique ça peut être une force parce que souvent aussi, ces idéologies-là comme vous dites, ces... je ne sais pas trop, ces idéologies-là justement arrivent avec tout leur kit prêt à l'utilisation d'arguments et de critiques justement toutes faites. [...] C'est le principe même d'une idéologie. (Pierre)

Oui, il y a des étudiants qui subissent les cours de philo en étant le plus fermés possible et en ne voulant pas du tout changer ou comprendre quoi que ce soit. Il y en a toujours. Je dirais un quart d'étudiants dans le cégep. Ça leur glisse comme sur le dos d'un canard. (Arnaud)

Sur le plan des sujets « sensibles » ou polarisants, des enseignant·e·s mentionnent à plusieurs reprises les adhésions de nature politique :

Comme les marxistes finis et indécrottables: il n'y a pas moyen de parler avec ces gens-là. Ils sont toujours... Les idéologies, en général, tu ne peux pas parler avec ça. C'est le principe même d'une idéologie. Ce n'est pas fait pour discuter une idéologie. C'est fait pour s'imposer et c'est la réponse à quelque chose. (Pierre)

Ce serait également le cas de « valeurs » ou de courants de pensée jouissant actuellement d'une forte acceptabilité sociale, telles que les identités de genre, le véganisme ou l'antispécisme, qui peuvent parfois être considérés comme imperméables à toute forme de questionnement :

Alors, il y a de ça aussi, sur un féminisme, des fois tu as une nouvelle génération de féministes, mais de toute façon les femmes ça n'existe plus, tu sais, c'est le sexe et le genre personnel, alors tu t'identifies... (Marianne)

Un autre cas où il y a eu vraiment, je dirais, carrément un malaise. [...] C'est par rapport à, en fait, le véganisme. Là, vraiment, il y a des convictions fortes. [...] Souvent, il va y avoir une étudiante ou un étudiant qui est premièrement un fervent *vegan* et qui là va vraiment être choqué [...] Puis j'avais essayé de parler de ça avec elle après, mais elle était vraiment fermée. (Alexandre)

Si adhésions fortes il y a, plusieurs enseignant-e-s estiment que celles-ci se présentent davantage comme des prises de position (superficielles) exprimant une certaine identification publique que comme de véritables « convictions » étayées :

« Souvent cette polarisation-là, je la vois plus ce n'est pas vraiment des 'claims' à propos du réel, mais c'est juste une manière d'exprimer des vécus subjectifs. » (Alexandre)

Ces enseignant-e-s voient surtout ce « relativisme de surface » comme le reflet d'autres difficultés plus structurantes liées au nouvel écosystème de la communication, qui favorise à la fois une dérégulation de l'expertise et des canaux traditionnels de diffusion de l'information tout en renforçant l'injonction individuelle à prendre position. Or, tandis que la connaissance ordinaire (ou non experte) se caractérise inévitablement par une délégation de sa confiance à des autorités jugées compétentes (Origi, 2008), l'individu *lambda* tend à laisser « [...] en jachère logique et empirique un nombre important de domaines de connaissance. Dans ces domaines, certaines propositions [...] se résument parfois à de simples phrases ou mots, auxquels sont associés des significations plus ou moins indéfinies et flottantes » (Guillo, 2009, p. 16). Dans l'éventualité où elles sont forcées à s'opérationnaliser dans une « opinion » publique, ces « significations indéfinies et flottantes » vont laisser place à une certaine soumission à l'autorité épistémologique qui nous paraîtra la plus valable, comme l'exprime ici un enseignant :

Êtes-vous pour ou contre le port du voile ou de signe religieux – c'est ça le titre de la loi – pour les fonctionnaires de l'État? La réponse instinctive de tout le monde serait : « je m'en câlisse [je m'en fiche] ». [...] Mais là, il faut prendre position là-dessus. Fait que là, ça devient un concours de qui a les meilleurs arguments. À qui on va prêter notre allégeance? Avec qui on va être solidaire? Comment ça va nous identifier publiquement nos prises de position par rapport à ça? [...] Là, après ça, on fait comme on fait dans tout: on magasine. (Pierre).

5.2 La religion comme problème public

Si la religion suscite peu de tensions en tant que conviction intime, de nombreux enseignant-e-s indiquent que le sujet fait régulièrement l'objet de positionnements spontanés de la part de étudiant-e-s. L'une de ces prises de position spontanées a été relevée par la plupart des enseignant-e-s interviewé-e-s : il s'agit de la religion comme objet de savoir ou dans la vie publique (laïcité), perçue comme un tabou par plusieurs étudiant-e-s, et par conséquent, souvent considérée comme un objet illégitime de la discussion philosophique. Dans plusieurs entretiens, les enseignant-e-s évoquent en effet cette réaction épidermique au religieux appuyée sur une conception évolutionniste de la modernité, selon laquelle plus la science avance, plus la religion recule :

C'est des étudiants qui ont l'impression que la science nous prouve qu'il n'y a pas de Dieu et c'est fini. [...] On a l'impression de se rebeller contre une quelconque autorité en étant athée alors que c'est une position assez mainstream et qui est assez dominante, qui peut s'apparenter à une forme de dogmatisme dans un sens. (Hugo)

Tout ça, avec les signes religieux en plus: ici on est athée, laïque, en tout cas. Ils mêlent l'athéisme à la laïcité. Donc, c'est pour ça qu'il faut en parler. (Arnaud)

L'idée qu'il y ait le mot Dieu dans un texte, il y a beaucoup, beaucoup d'étudiants qui vont juste décrocher. Ah, ça, c'est de la religion! C'est nul. Je ne veux pas entendre parler de ça. Moi, je dirais que la croyance qui cause le plus d'obstacles en philosophie, c'est l'athéisme parce qu'il y a comme une sorte de fermeture. (Alexandre)

L'athéisme militant de plusieurs étudiant-e-s (pour reprendre les mots d'un enseignant), souvent amalgamé à une vision restrictive de la laïcité et fermé à la réflexion critique constituerait donc, de l'avis de plusieurs enseignant-e-s, un obstacle épistémologique fréquent au dialogue philosophique.

Certes, ce « religieusement acceptable », valorisant l'athéisme ou un christianisme sécularisé qui oppose la spiritualité intime, accueillie et valorisée d'un côté, et les pratiques extérieures à euphémiser, de l'autre, n'a pas de quoi surprendre. Cette attitude résonne explicitement avec la Loi 21 adoptée en 2019 par le gouvernement du Québec et implicitement, avec l'imaginaire du religieux des Québécois·e-s, en particulier de ceux de la génération du Baby-Boom, tel que documenté ailleurs (Tremblay, 2022; Mossière, 2020).

En creusant la question, plusieurs interventions ont d'ailleurs laissé voir que ce n'était pas seulement les étudiant·e-s qui relayaient ce type de vision dualiste entre foi et raison. Quelques-un·e-s des enseignant·e-s ont aussi largement exprimé leurs réticences concernant les « autorités » religieuses, à l'égard desquelles, estiment-ils-elles, doit s'opérer une déconstruction spécifique dans la démarche philosophique :

C'est ça qui est le danger du point de vue de l'autorité religieuse pour qui c'est opérant. Le fait de douter, c'est le travail de la philosophie. [...] Les premiers philosophes se sont justement dit: non, je vais suspendre mon jugement en attente d'une réponse plus satisfaisante. Ça, c'est l'esprit critique. [...] On appartient à une communauté, l'entraide, la sociabilité. Ce sont des traits communs à l'évolution de l'espèce. On n'aurait probablement pas survécu si on ne s'était pas regroupés. Mais aujourd'hui, il y a de ça qui persiste dans la communauté, je rajoute, religieuse. Mais est-ce qu'elle est nécessaire ? (Emmanuel).

Ici, la conception de la religion bascule *a priori* du côté de l'« autorité », par définition incompatible avec la démarche philosophique. L'extrait précédent illustre en effet clairement l'opposition frontale de ces deux champs lexicaux; d'un côté, la religion étant associée à l'« autorité » et à la « communauté », et de l'autre, la philosophie qui renvoie au « doute » et à l'« esprit critique ». Une telle conception se distancie d'autres approches (p. ex. Habermas), admettant la valeur éthique du religieux ou distinguant différents registres de vérités religieuses – littérales ou allégoriques – et leur portée relative dans divers domaines d'application (p. ex. croyance à l'immortalité de l'âme vs à la Terre plate) (Jean, 2019, p. 87-88).

Dans le même sens, d'autres enseignant·e-s évoquent de manière diffuse des manuels scolaires et des collègues, bref un éthos, qui véhiculeraient aussi une conception essentialiste du religieux, typique de la « modernité en puissance ». Cette tendance reproduirait aussi le « paradigme élitiste » dans lequel loge encore aujourd'hui la philosophie, héritière d'une longue tradition de la pensée occidentale, et des professeur·e-s eux-mêmes, souvent ancien·ne·s premiers et premières de classe et reproduisant leur propre rapport au savoirs. L'option athée implicitement associée à la rationalité et à la liberté de pensée exprimerait donc aussi, en ce sens, une position sociale spécifique, largement privilégiée :

Généralement, moi je considère que dans les manuels c'est souvent n'importe quoi. C'est-à-dire que c'est une vision essentialiste de la religion qui est associée à la croyance mythique, la superstition, la science comme quelque chose d'expérimental et Sa Majesté la philosophie qui est la grande championne dans tout ça. (Marianne)

Quoi qu'il y ait des profs qui sont complètement... Ils ont la religion de l'athéisme et ils veulent convaincre qu'il n'y a pas de dieux. Je crois que là il y a des problèmes parce qu'il y a deux convictions très ancrées, fondamentales, qui s'affrontent. (Arnaud)

Ces enseignant·e-s que l'on pourrait qualifier de « critiques » à l'égard de ce qu'ils désignent et dénoncent comme un paradigme élitiste dans l'enseignement collégial de la philosophie déploient diverses stratégies pédagogiques, consistant d'une manière ou d'une autre à questionner l'opposition discursive et superficielle entre les registres de la « raison » et de la « religion », soit en explorant les préjugés ou préconceptions individuelles associées à ces deux modes d'appréhension de la réalité, soit en explorant la diversité possible des postures ou en contextualisant les enjeux discutés :

Quand je lis les fables de La Fontaine, je ne me demande pas si un corbeau qui parle est-ce que ça se peut vraiment ? Mais non, ça ne se peut pas, c'est un texte qui parle de sens. Alors, j'en profite pour expliquer ce que c'est le fondamentalisme, l'intégrisme, une approche plus littérale des textes. (Marianne)

Si tu veux comprendre, par exemple, les Grecs, tu ne peux pas faire l'économie de la question du phénomène religieux. [...] De dire que la conception que l'on se fait de la religion comme croyance individuelle privée, ça, c'est le produit d'une configuration historique qui a pris des siècles à se mettre en place. [...] Souvent avec les débats sur la laïcité, de dire les signes ostentatoires. Tout ça, c'est du construit social. (Alexandre)

Toujours est-il que cette différence fondamentale de vues quant à la contribution de la philosophie dans le développement d'une posture critique à l'égard de ses convictions, telle que poursuivie dans l'enseignement collégial, laisse voir à la fois la vaste latitude des enseignant-e-s à cet égard, les visions diamétralement opposées de la démarche d'« émancipation » philosophique et les vases communicants entre le statut de la religion dans la vie publique québécoise et en classe de philosophie.

6 Discussion conclusive : la religion comme enjeu de pouvoir

Ainsi, à rebours de certaines idées préconçues sur le couple religion/philosophie dans l'enseignement collégial suggérant que la première catalyserait les polarisations entre étudiant-e-s, les discours enseignants examinés ici invitent à nuancer un portrait aussi lisse. Si la religion peut servir de terreau à certaines tensions, ce serait bien davantage en écho à son statut délicat comme « affaire » publique que comme système de croyances individuelles.

D'un point de vue sociologique, cette situation révèle le religieux comme un objet narratif exposant, comme d'autres types de discours « stigmatisés », des enjeux de savoir, de pouvoir et d'agentivité pour les différents groupes en présence (Dyrendal, Robertson et Asprem, 2018). Dans tous les cas de « malaise » évoqués par les enseignant-e-s interviewé-e-s, c'est en effet la religion en tant que telle qui est perçue comme réhibitoire, polarisante, taboue.

Même si ces tensions ont d'abord une existence narrative, cela n'empêche pas de mobiliser la religion comme marqueur de frontières réelles, en commençant par celles du « savoir » légitime et illégitime. En effet, comme le notent plusieurs enseignant-e-s, la croyance religieuse comme sujet de discussion appelle souvent une fermeture cognitive et morale immédiate des étudiant-e-s. Ce déni de crédibilité en fait pour plusieurs un objet illégitime en classe de philosophie, un « non-savoir », comme le décrit ici Hugo : « Là, il y a moins de freins [dans l'annonce de son propre athéisme]. Ils vont l'annoncer spontanément comme si ça allait de soi. Pis comme si la croyance inverse était un peu ridicule ou archaïque ou quelque chose comme ça. ». Ce type de commentaire n'est pas anodin; il rejette et marginalise hors de la zone de l'acceptable tout ce qui émanerait d'un discours ou d'une posture religieuse. Ainsi, la religion devient une « catégorie d'exclusion du domaine du savoir, voire un méta-concept situant et hiérarchisant le Nous et le Eux, bien plus qu'un concept décrivant un champ spécifique de croyances » [notre traduction] (Dyrendal, Robertson et Asprem, 2018, p. 28).

Ce faisant, l'objet religieux devient un objet de *pouvoir* des uns sur les autres, en offrant aux premiers, étudiant-e-s ou enseignant-e-s, le privilège de construire et de se positionner du bon côté de la frontière, des Lumières, de la laïcité et de la raison, tout en déstabilisant et en reléguant les « autres » de l'autre côté de cette frontière.

Enfin, les réticences à l'égard du religieux s'expriment souvent comme une défense de la liberté et de l'*agentivité* (doute, esprit critique, etc.) dont seraient investis par défaut ceux s'identifiant comme « athées », contre l'autorité, la foi, la communauté. Mais, comme l'observent plusieurs enseignant-e-s, cette option apparaîtrait finalement comme une « position assez mainstream et dominante » (Hugo), comme elle peut d'ailleurs l'être aussi par rapport à d'autres enjeux tels que l'écologie ou le véganisme. C'est ce phénomène que D. Guillo (2009) dans ses travaux sur les perceptions de la théorie de l'évolution décrit comme des convictions « impliquant un positionnement dans un conflit d'un autre ordre » et ayant donc des « effets de ségrégation et de polarisation des points de vue » (p. 181). À ce titre, il ne s'agirait pas de véritables « convictions », mais d'« identifications » ou d'adhésions, se présentant comme des énoncés qui puisent à une connaissance ordinaire souvent « en jachère logique et empirique » comme nous l'avons vu plus tôt. En citant P. Descola, I. Barbéris (2022) souligne la disjonction opérée dans l'imaginaire occidental entre « l'intériorité, siège de l'individualité », et « l'apparence extérieure, lieu de la similitude et de l'appartenance au groupe ». Or, suggère-t-elle, dans ce qu'elle désigne par la formule controversée de régime identitaire :

la tendance est à la surdétermination de l'enveloppe extérieure [y compris des positions affichées] et à la confusion de ces deux espaces, intérieurs et extérieurs. L'enveloppe doit rendre compte de l'intériorité avec ostentation [fixe], et l'intériorité [liquide] est fantasmée comme un absolu pouvant aller jusqu'au remplacement du réel par le ressenti. Il en résulte une double tendance paradoxale au déferlement des revendications singulières et à l'uniformisation, par la modélisation constante, des singularités (p. 131).

Quoi qu'il en soit en réalité, plusieurs enseignant-e-s se préoccupent de ces positionnements spontanés qu'ils associent au « relativisme », vu comme une forme de censure subtile et pernicieuse. Laissons la parole à Alexandre, qui partage une stratégie pour dépasser ce relativisme de surface et provoquer l'engagement de ses étudiant-e-s dans une véritable réflexion philosophique:

Pis moi, ce que j'aime beaucoup faire en classe, c'est aborder la question du relativisme pis de dire: est-ce que vous pensez que toutes les opinions se valent et que tout le monde a le droit d'avoir son opinion? Pis spontanément, ils vont dire oui. Sauf qu'après ça, quand tu leur fais lire, par exemple, Montaigne qui dit que le cannibalisme, c'est correct et qu'il n'y a pas de problème... Pis le cannibalisme ce n'est pas pire que nos propres pratiques. Là, tu leur fais lire ça: donc le cannibalisme, ça pourrait être bien. Là, je prends l'exemple, moi, j'ai mangé mon cousin en fin de semaine, ce genre de chose là. Mais tu sais, ça c'est ma conviction. Vous, vous avez des convictions différentes: il n'y a pas de problème. Mais soudainement, ils vont être très résistants. Là, ils vont se rendre compte, en fait, c'est quoi les conséquences de ce qu'ils disent. Ça, c'est vraiment l'élément... Donc, l'idée, ce n'est pas de renoncer à ces croyances-là ou à cette vision, entre guillemets, à cette vision du monde-là. Mais c'est juste de voir ce qu'elle implique et si vous êtes capable de vivre avec les implications de ce que vous dites. C'est ça.

Au regard des questions posées au début de ce texte, notre enquête exploratoire nous permet donc de conclure que pour les enseignant·e·s de philosophie interviewé·e·s, la religion comme problème public fait l'objet d'un « problème flou » (Fabre, 2021, 92), référant à des constructions sociales (Dewey, 1993) conflictuelles, structurées à la fois par des savoirs, des valeurs et des intérêts et qui donnent lieu à plusieurs types de résolutions politiques, dont l'évaluation relève de conditions d'« acceptabilité » difficiles à objectiver (Fabre, 2021, p. 92). Mais, ce qui peut étonner ici, c'est que le caractère vif ou sensible de l'enjeu, religieux, ne surgit pas forcément où on l'attend : il est rarement lié aux « croyances » intimes portées par les étudiant·e·s, mais plutôt à l'intériorisation chez plusieurs d'entre elles·eux d'une position socioculturelle assez répandue (selon les enseignant·e·s.) qui dévalue le religieux et est susceptible de freiner non seulement l'analyse critique des enjeux, mais plus fondamentalement la légitimité même de les discuter en contexte scolaire (Simonneaux, 2008, p. 184). Pour faire face à cet type de situation, plusieurs enseignant·e·s que nous avons rencontré·e·s mettent spontanément en place des stratégies pédagogiques qui s'apparentent à ce que Michel Fabre (2021) appelle la « cartographie des controverses » pour stimuler le raisonnement critique. Ce type d'outil, qui se révèle particulièrement fécond pour réfléchir à des problèmes flous, permet notamment d'identifier la complexité des enjeux soulevés, les « valeurs » et les « contre-valeurs » ainsi que les différents « noyaux argumentatifs de la controverse ».



A propos des auteur·e·s

Stéphanie Tremblay est professeure agrégée au Département de sciences des religions de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Sociologue de formation et détentrice d'un doctorat en éducation comparée et fondements de l'éducation (Université de Montréal), sa programmation de recherche concerne, notamment au sein des contextes éducatifs, les enjeux de laïcité, les régimes de vérité et les théories du complot. Elle est l'auteure d'une vingtaine d'articles scientifiques sur ces questions. tremblay.stephanie.2@uqam.ca

Frédéric Dejean est professeur agrégé au Département de sciences des religions à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Formé en géographie, en études urbaines et en sociologie, ses domaines de recherche concernent les expressions du Protestantisme évangélique en contexte urbain, la gouvernance de la diversité religieuse en contexte urbain, ainsi que la place des faits religieux dans les institutions et les organisations. dejean.frederic@uqam.ca

Références

- Barbérís, I. (2022). *Panique identitaire. Nouvelles esthétiques de la foire aux identités*. PUF.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2018). *La Construction sociale de la réalité* (coll. Individu et société). Armand Colin.
- Cavalli, C. (2015). Réflexions sur l'étonnement et l'enseignement de la philosophie au pré-universitaire. *Éducation et socialisation*, 39. DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.1431>

- Celis, L., Dabby, D., Leydet, D. & Romani, V. (dir.). (2020). *Modération ou extrémisme ? Regards critiques sur la loi 21*. Presses de l'Université Laval.
- Cueille, J. (2020). *Le symptôme complotiste. Aux marges de la culture hypermoderne*. Érès.
- Dejean, F. (2016). *Les étudiants face à la radicalisation religieuse conduisant à la violence. Mieux connaître pour mieux prévenir*, Rapport de recherche, Institut de recherche sur l'intégration professionnelle des immigrants (IRIPI).
- Després, P. (dir.). (2015). *L'enseignement de la philosophie au cégep, histoire et débats*. Presses de l'Université Laval.
- Dewey, J. (1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. PUF.
- Durisch Gauthier, N. (2014). Conceptions créationnistes au sein de l'école publique suisse: Analyse d'une controverse et propositions didactiques. *Histoire, monde et cultures religieuses*, 32(4), 79–90. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/hmc.032.0079>
- Dyrendal, A., Aspren, E., et Robertson, David G. (2018). Conspiracy Theories and the Study of Religion(s): What we Are Talking about, and Why it Is Important. Dans Dyrendal, E. Aspren, et D. G. Robertson, *Handbook of Conspiracy Theory and Contemporary Religion* (p. 21–47). Brill.
- Fabre, M. (2021). Problématique des questions socialement vives. Repères épistémologiques pour l'école, *Revue française de pédagogie*, 210, 89–99, <http://journals.openedition.org/rfp/10118>
- Glaser, B. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine.
- Guillo, D. (2009). *Ni Dieu, ni Darwin. Les Français et la théorie de l'évolution*. Ellipses.
- Habermas, J. et Bouchindhomme C. (trad.). (2005). « Entretien sur Dieu et le monde ». Dans *Une époque de transitions. Écrits politiques (1998-2003)* (p. 317–353). Fayard.
- Hassan, G., Mekki-Berrada, A., Rousseau, C., Lyonnais-Lafond, G., Jamil, U. & Cleveland, J. (2016). Impact of the Charter of Québec Values on Psychological Well-being of Francophone University Students. *Transcultural Psychiatry*, 56(6), 1139–1154.
- Hersch, J. (1993). *L'étonnement philosophique. Une histoire de la philosophie*. Gallimard-Folio.
- Honneth, A. [1992] (2013). *La lutte pour la reconnaissance*. Gallimard.
- Jean, M. (2019). *Penser la laïcité avec Habermas*. Presses de l'Université Laval.
- Kintzler, K. (2007). *Qu'est-ce que la laïcité?* Vrin.
- Laborde, C. (2017). Republicanisme critique et religion. *Mouvements*, 1(1), 62–68. <https://doi.org/10.3917/mouv.089.0062>
- Liogier, R. (2017). *Science et religion, de la modernité en puissance à la modernité en acte*. Dans Y. Fer & R. Liogier (dir.), *Science et religion* (p. 235–243). CNRS.
- Maclure, J. et C. Taylor (2010). *Laïcité et liberté de conscience*. Montréal : Éditions du Boréal.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Sciences humaines (300.A0) Programme d'études préuniversitaires, Enseignement collégial*. Gouvernement du Québec.
- Mossière, G. (2020). L'Église, la femme et l'affect : récits sur la désirabilité du modèle laïc au Québec ou comment fabriquer un projet politique en contexte séculier? *Social Compass*, 67(1), 29–44. <https://doi.org/10.1177/0037768619894511>

- Nafi, M. (2020). Une laïcité christiano-centrique qui exclut au nom d'un principe de neutralité. Dans Celis, L., Dabby, D., Leydet, D. & V. Romani (dir.). *Modération ou extrémisme ? Regards critiques sur la loi 21* (p. 63–82). Presses de l'Université Laval.
- Ogorzelec-Guinchard, L. (2017). Les formes religieuses de la recherche expérimentale : Expérimenter et croire dans la science anglaise du XVIIIe siècle. Dans Y. Fer & R. Liogier (dir.), *Science et religion* (p. 37–60). CNRS.
- Origi, G. (2008). *Qu'est-ce que la confiance ?* Vrin.
- Pena-Ruiz, H. (2003). *Qu'est-ce que la laïcité?* Gallimard.
- Potvin, M. (2008). *Crise des accommodements raisonnables. Une fiction médiatique?* Athéna.
- Rawls, J. (1999). *A Theory of Justice*. Harvard University Press.
- Romainville, M. (2008). Développement des croyances épistémiques et émancipation des croyances religieuses. *Éducation comparée / nouvelle série*, 1, 47–60.
- Romani, V. (2020). La loi 21 québécoise et l'indicible mot en R – Réfuter le racisme pour mieux dominer. Dans Celis, L., Dabby, D., Leydet, D. & V. Romani (dir.). (2020). *Modération ou extrémisme ? Regards critiques sur la loi 21* (p. 43–60). Presses de l'Université Laval.
- Simonneaux, L. (2008). L'enseignement des questions socialement vives et l'éducation au développement durable. *Pour 198*(3), 179–185. <https://doi.org/10.3917/pour.198.0179>
- Tremblay, S. (2010). *École et religions : genèse du nouveau pari québécois*. Fides.
- Tremblay, S. (2022). La laïcité dans l'imaginaire religieux des Québécois de culture catholique. Dans J.-F. Laniel & J.-P. Perreault (dir.), *La laïcité du Québec au miroir de sa religiosité* (chap. 1). PUL.
- Tremblay, S., & Cherblanc, J. (2019). Aux frontières de la nation : Les trois temps de la laïcité québécoise. *Studies in Religion/Sciences Religieuses*, 48(4), 528–552. <https://doi.org/10.1177/0008429819872974>
- Tremblay, S., Magnan, M.-O. & Levasseur, C. (2018). Religion and Negotiation of the Boundary between Majority and Minority in Québec: Discourses of Young Muslims in Montréal CÉGEPs. *Educ. Sci.*, 8(4). <https://doi.org/10.3390/educsci8040183>
- Wolfs, J. (2013). *Sciences, religions et identités culturelles: Quels enjeux pour l'éducation*. De Boeck Supérieur.