

Voies et impasses

1

Conseil supérieur de l'éducation



**dimension
religieuse
et projet
scolaire**

39
5

'4-80

SE

426644

E 359

Nov 1259

C 65

V 6

1994-80

V. 1

GC 18

Voies et impasses

**dimension
religieuse
et projet
scolaire**

table des matières

	<i>pages</i>
Avant-propos	4
Introduction: La religion a-t-elle une place à l'école?	6
I. L'arrière-pays des discussions	11
1. Approche théologique	14
2. Approche séculière	19
3. Approche pragmatique	23
II. Pour une approche éducative	27
1. Une partie intégrante du projet éducatif	30
2. Quatre conditions de réalisation	35
3. Objectifs et évaluation	43
III. Dépasser les dilemmes paralysants	53
1. Un consensus possible?	56
2. Perspective éducative et confessionnalité scolaire	61
Conclusion: Une nouvelle vision des choses	66
Notes	68

avant-propos

Le système scolaire du Québec est caractérisé par son ouverture positive au fait religieux. Par delà la diversité des points de vue et des options, cette ouverture permet de poursuivre dans les écoles un projet éducatif qui embrasse tout l'homme. Elle est une valeur certaine. Elle est également un défi.

Car si l'on opte pour que la dimension religieuse soit présente au projet scolaire, il faut comprendre les motifs qui appuient la décision prise. Il faut également qu'on se donne une définition réaliste de ce que peut et doit être cette présence. Sur les orientations et les modalités que celle-ci doit prendre, les approximations, les généralités et les lieux communs devront être dépassés.

C'est pour répondre à ces besoins que sont offertes ces pages. Celles-ci ne prétendent pas arrêter des positions définitives. Sur un terrain où l'on trouve beaucoup d'hésitations, de doutes et de perplexités, elles proposent cependant des orientations qui pourraient établir l'unité de dessein nécessaire au projet scolaire. Elles voudraient indiquer les impasses et discerner des voies.

VOIES ET IMPASSES comprendra trois fascicules qui se complètent les uns les autres. Un fascicule traitant de l'enseignement religieux et un autre portant sur les maîtres et l'éducation religieuse viendront sous peu prolonger la pensée proposée ici. En portant ces études à la connaissance du public, le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation désire inviter à la réflexion et susciter une intelligence approfondie des exigences actuelles de la formation chrétienne en milieu scolaire.

André Naud, président

Le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation

introduction

**la religion
a-t-elle**

**une place
à l'école ?**

1. Cette question aurait paru saugrenue il y a encore relativement peu de temps. On sait en effet comment l'histoire de l'éducation au Québec a été intimement reliée à la présence et à l'action de l'Église. Le système scolaire québécois actuel s'est peu à peu défini à partir de l'initiative privée et des structures locales, et tout spécialement des commissions scolaires mises sur pied à la suite de la législation de 1845 et 1846. De ce fait, la paroisse, le clergé et les communautés religieuses ont pu exercer un rôle important d'orientation et de soutien. Qu'on songe que jusqu'en 1908 le gouvernement provincial dépensait annuellement moins de 50 cents par enfant inscrit dans les classes élémentaires (1). À la même époque, les collèges classiques, propriétés des diocèses et des ordres religieux, demeuraient pratiquement les seules institutions d'enseignement secondaire. Dans ce contexte, la formation religieuse prenait évidemment un caractère dominant. Nous dirions aujourd'hui un caractère envahissant. Ce n'était toutefois pas le résultat d'une forme d'intrusion, car au Québec comme en Angleterre et en d'autres pays occidentaux, « l'éducation fut une créature de la religion » (2).

2. Aujourd'hui, la question de la place de la religion à l'école se pose avec acuité. Non pas tellement en raison de pressions extérieures ou encore de mouvements idéologiques comme ce fut un peu le cas au début des années 1960. La question surgit comme de l'intérieur, de l'évolution structurelle de l'école et des Églises. En réalité, c'est toute une série d'interrogations qui sont soulevées. L'éducation religieuse ne revient-elle pas aux familles et aux Églises? L'école actuelle dévalue-t-elle la dimension religieuse? La religion a-t-elle encore un sens pour les jeunes? Que devient l'éducation religieuse dans une société pluraliste? Possède-t-on les effectifs suffisants pour maintenir l'école confessionnelle? L'idée même d'éducation religieuse à l'école n'est-elle pas anachronique? Toutes ces questions laissent deviner la profondeur du changement qui s'est opéré au cours des dernières décennies.

3. D'une part, le statut de l'école s'est transformé. Il s'est précisé et affermi dans le sens d'une institution de plus en plus autonome, complexe, possédant sa cohérence et sa logique internes. L'école se conçoit spontanément aujourd'hui comme un instrument social de promotion personnelle et collective. D'autre part, le statut de la religion dans la société québécoise s'est également considérablement modifié. Il n'existe plus d'unanimité au plan des attitudes religieuses et il est fatal que cela déteigne sur les jugements concernant l'opportunité et l'importance de l'éducation religieuse à l'école. Celle-ci apparaît tour à tour comme une réalité capitale, importante, marginale, privée, dépassée, voire complètement étrangère. Autant d'opinions contrastantes, qui donnent peut-être rarement prise à de violents débats mais qui ne laissent pas de doutes sur le caractère inflammable de ce sujet.

4. Qu'il soit clair, dès le départ, que la question de l'éducation religieuse ne se pose pas de façon abstraite ou en termes théoriques. Elle surgit de la vie réelle, car l'éducation religieuse c'est d'abord et avant tout un fait, une réalité concrète imposante. Les écoles publiques sont dites catholiques ou protestantes et leur caractère confessionnel se trouve précisé dans les règlements édictés par les deux comités confessionnels du Conseil supérieur de l'éducation. Au niveau élémentaire, la grande majorité des quelque 30,000 enseignants est appelée à dispenser l'enseignement religieux à raison de deux ou trois périodes par semaine. Au secondaire, on compte au delà de 3,000 professeurs chargés exclusivement ou partiellement d'enseignement religieux. En outre, aux deux niveaux réunis, il faut ajouter plus de 1,000 animateurs de pastorale et conseillers en éducation chrétienne et en enseignement religieux. Ce système entraîne avec lui le lot normal de problèmes courants: budget, horaires, embauche, normes, directives, programmes, etc. Ceux qui s'appliquent quotidiennement à régler ces questions risquent à la longue de ne plus voir l'éducation religieuse que sous un angle limité, comme en pièces détachées. Le tableau d'ensemble peut échapper à leur vue. Comme il peut aussi échapper à ceux qui déclarent le système actuel totalement dépassé.

5. La présente étude se donne comme objectif de reprendre la question de l'éducation religieuse dans son ensemble et surtout dans ses fondements. Tentant de dépasser les attaques ou les défenses trop souvent partielles et vulnérables, elle veut chercher à découvrir si l'éducation religieuse garde un sens dans l'école d'aujourd'hui et quel pourrait être son apport au projet éducatif. Pour y parvenir, il faudra commencer par démêler l'écheveau des diverses conceptions qui ont cours en matière d'éducation religieuse. L'expérience révèle en effet qu'en ce domaine tout le monde ne parle pas le même langage et que les univers de pensée sont parfois fort éloignés.

6. Remarquons que dans l'expression « éducation religieuse », il y a deux termes: éducation et religion. On prend trop souvent pour acquis que le sort de l'éducation religieuse dépend en tout point du sort réservé au mot « religion »: selon que ce mot évoque une valeur jugée permanente ou périmée, l'éducation religieuse se voit alors déclarée essentielle ou inutile. Nous croyons que le mot « éducation » est tout aussi important pour juger de l'éducation religieuse dans le cadre scolaire. En effet, l'idée qu'on se fait de l'éducation en général joue ici un rôle déterminant. Pour qui voit l'éducation d'une manière étroitement pragmatique comme un simple processus d'acquisition de connaissances en vue de « gagner sa vie », l'éducation religieuse peut paraître effectivement secondaire. Mais pour qui voit l'éducation comme une croissance de tout l'homme en vue d'« apprendre à être », la conclusion touchant l'éducation religieuse peut être fort différente. La présente étude opte d'emblée pour cette seconde façon de concevoir l'éducation et elle s'appuie sur la définition qu'en donne le rapport Faure de l'Unesco: « L'éducation se conçoit en vérité comme un processus de l'être qui, à travers la diversité de ses expériences, apprend à s'exprimer, à communiquer, à interroger le monde et à devenir toujours davantage lui-même » (3).

7. Au fond, cette étude nous place devant l'alternative suivante. Ou bien l'éducation religieuse est maintenue uniquement pour ne pas déplaire aux parents et aux Églises et pour éviter les débats; alors on la traite en parent pauvre, comme un sujet marginal, embarrassant et controversé. Ou bien elle est reconnue comme une partie intégrante du projet éducatif scolaire, comme un champ d'étude et de formation vraiment significatif; et alors on la considère comme un sujet qui touche aux racines mêmes de notre héritage culturel et du devenir des jeunes. D'un côté, c'est l'impasse à plus ou moins brève échéance. De l'autre, une voie ouverte sur une éducation plus authentiquement humaine.



**première
partie**

**l'arrière-pays
des discussions**

The first part of the paper discusses the importance of maintaining accurate records of all transactions. It emphasizes that proper record-keeping is essential for the success of any business or organization. The author provides a detailed overview of the various methods used to collect and analyze data, highlighting the strengths and weaknesses of each approach.

In the second section, the author explores the challenges faced by researchers in this field. These challenges include the difficulty of obtaining reliable data, the complexity of analyzing large datasets, and the need for specialized equipment and expertise. The author offers practical advice on how to overcome these challenges and achieve more accurate results.

The third section of the paper focuses on the application of these findings in the real world. The author discusses how the data collected can be used to inform decision-making and improve the efficiency of various processes. Examples are provided to illustrate the practical implications of the research.

Finally, the author concludes the paper by summarizing the key findings and offering suggestions for future research. The author encourages further exploration of the topics discussed and hopes that the research presented will contribute to the advancement of the field.

Au delà des motifs immédiats et déclarés qui dictent les décisions touchant l'éducation religieuse à l'école, il se trouve toujours un arrière-pays d'idées et de convictions implicites, rarement exprimées. De cet arrière-pays proviennent des alluvions nombreuses qui enrichissent ou embourbent les discussions.

Il vaut la peine dans un premier temps, d'explorer ce pays des « arrière-pensées » où prennent naissance les décisions. Il est nécessaire de mettre à jour la conception que chacun se fait de l'éducation religieuse. Sans ce premier travail de clarification des diverses approches, nulle concertation ne saurait être féconde, voire même simplement possible.

1. approche théologique

8. On peut aborder la question de l'éducation religieuse dans le cadre scolaire à partir principalement des données théologiques et des prises de position du Magistère de l'Église. C'est ce type d'approche qui a servi traditionnellement à expliquer la nature et le pourquoi de l'éducation chrétienne et de l'école catholique. Aussi les principes et les convictions qu'elle véhicule demeurent-ils profondément ancrés dans l'esprit de beaucoup d'adultes: parents, pasteurs et administrateurs.

9. Selon cette optique théologique, l'éducation chrétienne se conçoit d'abord et avant tout à partir de la Révélation, plus précisément comme une conséquence du sacrement de baptême. « Du fait que devenus des créatures nouvelles, en renaissant de l'eau et de l'Esprit-Saint, ils sont appelés enfants de Dieu, tous les chrétiens ont droit à une éducation chrétienne » (4). Ainsi donc, sous l'éclairage de la foi, le concept d'éducation ne se limite pas à la maturation humaine, il englobe la destinée surnaturelle de l'homme. « Le but que poursuit la véritable éducation, déclare le décret conciliaire sur l'éducation chrétienne, est de former la personne humaine dans la perspective de sa fin suprême, en même temps que du bien des sociétés dont l'homme est membre, et dont une fois devenu adulte, il aura à partager les obligations » (5). Dans cette perspective, éduquer quelqu'un, ce n'est pas seulement développer et accomplir sa personnalité, c'est encore et indissociablement en faire un chrétien authentique. On se trouve ici en présence d'une définition théologique de l'éducation, en regard de laquelle toutes les autres conceptions seront fatalement jugées inadéquates ou incomplètes.

10. Voici les principales affirmations qui découlent de cette conception chrétienne de l'éducation et que le Magistère n'a cessé de rappeler dans ses documents.

- L'influence du foyer est première et fondamentale. Par conséquent, les parents ont le devoir grave d'éduquer chrétiennement leurs enfants.
- Les parents ont aussi le droit premier et inaliénable d'assurer à leurs enfants une éducation conforme à leurs convictions religieuses.
- Parmi les diverses instances éducatives, l'école demeure un moyen capital de formation et d'apprentissage. Elle est comme le prolongement de l'univers familial.
- L'Église entend être présente au monde scolaire et cela de deux façons: par le moyen de l'école catholique et par le témoignage des chrétiens qui oeuvrent dans les écoles non catholiques.

11. Précisons que dans la pensée ecclésiale traditionnelle l'école catholique reste le **moyen préférentiel** et privilégié pour assurer l'éducation chrétienne des jeunes générations. Que faut-il entendre au juste par « école catholique »? Quatre exigences principales pourraient la caractériser. 1) Associer dans un même acte l'éducation humaine et l'éducation chrétienne, de manière à ce que toutes les acquisitions de l'étudiant soient graduellement éclairées par la foi. 2) Créer un milieu et une atmosphère où règne un esprit évangélique de liberté et de charité. 3) Accorder une attention spéciale à la formation catéchétique, liturgique et apostolique afin d'aider les étudiants à devenir des croyants, des célébrants et des témoins. 4) Regrouper une communauté éducative solidaire au plan des convictions chrétiennes.

12. Le second type de présence de l'Église, qui se réalise par le témoignage des professeurs et élèves chrétiens dans les écoles non catholiques, concerne en réalité la grande majorité de la population scolaire mondiale. Il y a dans le monde moins d'un étudiant sur dix qui reçoit son éducation dans une école catholique (6). Le décret du Concile écrit: « L'Église a conscience de son grave devoir d'être présente, avec une affection et une aide toutes particulières, à ceux très nombreux qui ne sont pas élevés dans des écoles catholiques: par le témoignage de la vie de leurs professeurs et directeurs, par l'action apostolique de leurs camarades, et surtout par le ministère des prêtres et des laïcs qui leur transmettent la doctrine du salut » (7).

Valeur et insuffisances

13. Cette doctrine de l'Église en matière scolaire a une portée universelle. Elle s'adresse à l'ensemble des chrétiens du monde entier et, de ce fait, ne peut tenir compte des données particulières à chaque continent, à chaque pays. Elle propose un idéal, elle vise à fixer des points de repère, un ensemble de principes directeurs qui guident et éclairent ceux qui doivent, dans le concret des situations politiques, culturelles et sociales, inventer des formules acceptables. Cette doctrine fournit un éclairage utile et important, mais elle ne peut suffire à elle seule à décrire et régler la situation existentielle de l'école au Québec. C'est bien en vain qu'on chercherait à déduire des documents du Magistère le plan définitif pour l'éducation chrétienne scolaire en notre pays. Dans un article où il fait la part de la permanence et de l'insuffisance de la doctrine scolaire catholique, le théologien Raymond Laflamme écrit: « Rien n'est plus irritant que de voir déduire d'une manière mathématique des solutions institutionnelles de principes communs. Rien ne s'oppose davantage à la discipline morale que le procédé de certains moralisants qui règlent des problèmes pratiques à la façon dont en géométrie on tire une conclusion de la définition du triangle. Reconnaissons d'une part la valeur de certitude et de permanence de la doctrine scolaire de l'Église et d'autre part son insuffisance. C'est dire que le problème de l'école, dès lors qu'il se pose dans une société donnée, ne saurait se traiter ni se régler en se confinant au plan des seules déterminations communes et universelles » (8).

14. Notons tout d'abord qu'il existe une distance évidente entre la conception de l'école catholique telle que définie dans les documents officiels du Magistère et la situation scolaire au Québec. En effet, le modèle d'école catholique sous-jacent à ces documents correspond à un type bien précis d'institutions scolaires, c'est-à-dire celui qu'on retrouve dans les écoles appartenant à une communauté chrétienne ou à un diocèse, telles les « parochial schools » aux États-Unis et les « écoles libres » en France. Ce modèle ne peut donc s'appliquer au Québec sans nuances, du moins pas aux écoles publiques qui sont la propriété, non des Églises, mais de commissions scolaires, corps publics constitués en vue d'assurer les services éducatifs à toute une population. Il est vrai que ces commissions scolaires, aux termes mêmes de la loi, sont établies « pour catholiques » et « pour protestants »; mais, comme le stipule l'article 49 de la Loi de l'instruction publique, elles demeurent toutefois tenues d'accueillir les élèves autres que catholiques ou protestants dont les parents résident dans le territoire qu'elles desservent. Voilà un premier élément de situation qui revêt une importance capitale. En raison de ce caractère bien particulier à l'école publique québécoise d'être à la fois confessionnelle et commune, une définition appropriée de l'école catholique pour le milieu québécois s'impose. Il y a comme un rapatriement de cette définition à opérer.

15. Dans la recherche de cette définition québécoise de l'école catholique, il faudra tenir compte d'autres éléments tout aussi déterminants, notamment: la diversité ethnique, culturelle, sociale et religieuse qui caractérise de plus en plus le Québec; les différences marquées qui existent entre le secteur public et le secteur privé, de même qu'entre les divers niveaux, élémentaire, secondaire et collégial. On perçoit déjà que la notion d'école catholique ne saurait être entendue de manière univoque; elle doit au contraire donner lieu à des réalisations diversifiées, comportant des traits et des couleurs variés d'un milieu à un autre, d'un niveau à un autre. Soulignons en outre la nécessité de formuler la définition de l'éducation chrétienne dans une langue qui ne soit pas exclusivement théologique; autrement, elle risque de paraître incompréhensible à ceux qui, professionnellement, parlent à l'école la langue de la pédagogie et celle de l'administration.

16. L'opportunité de rechercher une définition de l'éducation chrétienne adaptée à la situation québécoise ne signifie pas le rejet complet du type d'école catholique qui transparaît à travers les textes du Magistère. Il est possible que ce type d'école soit réalisable dans des écoles privées, et peut-être même dans quelques écoles publiques situées dans certains milieux encore homogènes. Bien qu'il ne soit pas applicable à l'ensemble des écoles, ce modèle n'est pas pour autant dénué de valeur. Il propose en fait une école confessionnelle qui n'est pas de soi synonyme d'école « fermée » ou d'« école-ghetto » comme certains sont portés à le croire, ne jugeant de l'école catholique qu'à partir des souvenirs troubles de l'école de leur enfance. Il faut se garder ici de rejeter la formule à cause de certaines de ses déviations; ce serait confondre la réalité elle-même avec l'usage qu'on en a fait. Il demeure possible de concevoir une école qui se donne toutes les conditions favorables pour réaliser un

projet éducatif chrétien, sans pour autant verser dans le sectarisme, l'étroitesse d'esprit ou la médiocrité pédagogique. Même si ces glissements restent toujours possibles, la valeur de l'intuition éducative chrétienne demeure et son expérimentation peut apporter au système scolaire un élément appréciable de diversité et de saine complémentarité.

17. Depuis quelques années, certains groupes expriment le désir de revenir à une définition très rigoureuse de l'école catholique dans le secteur public. Leur revendication parfois bruyante manifeste une insatisfaction réelle par rapport à l'école actuelle, une sorte de nostalgie de la période de chrétienté, regret du temps où l'école était une réalité moins complexe et en harmonie spontanée avec les valeurs des familles et du milieu. Mais hormis les cas que nous avons évoqués plus haut, il n'existe pas d'autres solutions que l'acceptation d'une définition moins dogmatique et plus circonstanciée de l'école catholique. Les aiguilles de l'horloge ne se mettront pas à retourner en arrière. . .

18. Notons également un autre courant d'opinions qui se manifeste parmi les catholiques et qui préconise une présence de l'Église en éducation qui soit « prioritairement pastorale, basée sur les moyens qui sont propres à l'Église et faisant appel au témoignage des chrétiens, à leur regroupement et à leur activité libre » (9). Ce courant met de l'avant une conception nouvelle de la relation église-monde, inspirée de la pensée pastorale contenue dans le décret conciliaire **Gaudium et Spes**. Ceux qui s'inscrivent dans ce courant proposent que la présence de l'Église en éducation ne s'affirme pas seulement par le moyen de l'école confessionnelle, mais aussi par le témoignage de chrétiens oeuvrant dans des écoles non confessionnelles et y développant une action pastorale renouvelée. Cette proposition d'un autre mode de présence est restée pratiquement sans écho parce que l'attention demeure centrée sur le moyen préférentiel qu'est l'école catholique. Nous croyons cependant qu'il y a ici une orientation à retenir, une piste de réflexion qui pourrait aider à trouver des solutions variées à des situations qui se diversifient chaque jour davantage. Un modèle unique de présence risque de s'avérer tôt ou tard incapable de rendre compte de toutes les conjonctures. Ou alors il deviendra si élastique qu'à la fin il perdra toute couleur et toute identité.

19. Retenons un autre point important: la doctrine scolaire de l'Église établit une distinction entre l'éducation chrétienne et l'école catholique, distinction qui est trop peu souvent respectée. Or cela engendre des confusions fâcheuses et risque d'enfermer toutes les discussions dans de véritables impasses. Rappelons que le projet d'éducation chrétienne est vaste et large comme la mission même de l'Église qui se doit d'éduquer la foi à tous les âges et dans tous les milieux. Ce projet ecclésial déborde donc le projet scolaire qui est limité à un temps, l'âge de la scolarisation, et à un lieu, l'école. Aussi est-il abusif d'employer l'expression « éducation chrétienne » pour signifier l'activité pastorale qui s'accomplit à l'école; il serait plus exact de parler de « la pastorale dans le monde scolaire ». Mais il existe un risque de confusion plus grave: ce serait d'identifier une fonction de l'Église, savoir sa mission éducative,

avec une des institutions où s'exerce cette fonction, en l'occurrence l'école catholique. Il faut éviter de confondre fins et moyens. Les principes mêmes de l'éducation chrétienne peuvent servir de fins à l'action éducative accomplie dans n'importe quel type d'école. L'école catholique constitue un moyen, moyen privilégié il est vrai, de réaliser les objectifs de l'éducation chrétienne dans le monde scolaire. Mais, à vouloir lier trop étroitement l'éducation chrétienne et l'école catholique, c'est-à-dire la fin et un moyen particulier, on se ferme à tous les choix et on s'enferme dans l'alternative paralysante: école catholique ou école neutre.

20. Dans le contexte d'une approche théologique de l'éducation religieuse à l'école, on ne peut passer sous silence un tout récent mouvement qui préconise une formation religieuse de type charismatique. Par exemple, certains souhaitent que l'enseignement religieux se transforme en annonce prophétique de Jésus Christ « à temps et à contre-temps », que l'école devienne un lieu d'expérience mystique et de conversion radicale. Il serait hâtif et présomptueux de porter un jugement sur les courants nouveaux qui agitent la scène religieuse: mouvement charismatique chez les catholiques, mouvements pentecostistes, etc. Déjà, par leur persistance et leur ampleur, ces mouvements ébranlent les pronostics faciles de l'évanescence du spirituel et ils embrouillent les schémas séculiers d'analyse sociologique. Mais il serait bien aventureux de se mettre à confectionner immédiatement des modèles d'éducation religieuse qui conviendraient parfaitement à ces courants de ferveur renaissante. Quelqu'un a fait remarquer un jour que celui qui épouse trop vite l'esprit d'une époque ne tardera pas à se retrouver veuf (10).

2. approche séculière

21. Cette deuxième approche aborde la question de l'éducation religieuse à l'école à partir principalement de considérations d'ordre sociologique. Au point de départ, on trouve cette double affirmation: le Québec est devenu aujourd'hui une société **séculière** et une société **pluraliste**. Sécularisation et pluralisme. Ce sont les deux concepts clefs qui servent de grille de lecture et d'analyse depuis une décennie. Deux mots tant de fois répétés qu'ils sont devenus aujourd'hui des « évidences » que tout le monde se croit obligé d'admettre. Deux phénomènes qui ont pour effet de changer l'ensemble du décor en éducation religieuse et d'obliger ainsi à repenser de fond en comble l'éducation chrétienne à l'école. Reconnaissons cependant que ces deux mots « auréolés » demeurent passablement nébuleux dans l'esprit de beaucoup; il importe d'en préciser la signification.

22. Le terme **sécularisation**, au sens strict, désigne le processus historique selon lequel la société et la culture se libèrent de la tutelle du contrôle religieux. Ainsi parle-t-on de la **sécularisation des institutions sociales et des canaux culturels**. En ce sens, on a raison de dire que le Québec s'est sécularisé depuis l'après-guerre à tous les plans: coopératif, syndical, hospitalier, éducationnel, politique, etc. La sécularisation ne comporte en elle-même rien de négatif; elle implique que la société civile prend en main les fonctions temporelles qui relèvent d'elle. On peut même dire qu'elle entraîne des effets bénéfiques: elle fait apparaître la densité propre à chaque fonction, elle remet chacun et chaque chose à sa vraie place, et d'abord la religion elle-même qu'elle libère de tâches supplétives accaparantes pour la rétablir dans ses fonctions premières d'évangélisation et de sanctification.

23. Le vocable **sécularisation** revêt un autre sens, plus large et plus diffus: il traduit l'expérience personnelle du croyant qui éprouve en notre temps le sentiment de l'affadissement de la foi, de l'évanescence du surnaturel, de l'évanouissement des préoccupations religieuses, bref le sentiment du silence ou de l'absence de Dieu. Le monde désenchanté, l'homme seul laissé à ses tâches profanes! On parle en ce cas de la **sécularisation de la conscience** et donc d'un processus intérieur à l'esprit humain qui annoncerait la mort du surnaturel. Aux yeux de certains, ce déclin de la conscience religieuse constitue une « évidence », une fatalité de la société moderne. Ils ne craignent pas de multiplier les évidences pompeuses sur la sécularisation: l'attitude religieuse serait d'un autre âge, les jeunes ne s'intéresseraient plus à la religion, il n'y aurait plus d'interrogations métaphysiques sur le sens de la vie. C'est ainsi que de la réflexion sur la sécularisation il est possible de glisser dans le « sécularisme », qui fonctionne comme une nouvelle idéologie, une nouvelle vision du monde close sur le « dogme » de l'estompement progressif de la réalité religieuse.

24. Le pluralisme est en quelque sorte « le frère jumeau » de la sécularisation (11). Il s'applique à toute situation où plusieurs visions du monde coexistent dans une sorte de marché libre des conceptions de l'homme et de la vie. C'est le contraire du monolithisme, situation où ne prévaut qu'une seule conception de l'univers. D'une certaine manière, le caractère pluraliste de la société québécoise saute aux yeux, car chacun est susceptible d'y rencontrer diverses interprétations du monde: chrétienne, spiritualiste, matérialiste, hédoniste, marxiste, etc. La fragmentation sociale en de multiples sous-sociétés ou contre-cultures établissant chacune leur univers de signification (société jeunesse, hippies, groupes ethniques, monde des défavorisés, etc.) ajoute encore à la multiplicité des points de vue. C'est toute cette diversité ethnique, culturelle, sociale, économique et religieuse qu'évoque le mot **pluralisme**. Ajoutons qu'une forme nouvelle de diversité prend aujourd'hui une importance majeure en éducation chrétienne: il s'agit de la diversité qui se manifeste à l'intérieur des Églises et notamment au sein de l'Église catholique. Qu'il suffise de rappeler combien la gamme des styles d'appartenance à l'Église et d'adhésion à la foi chrétienne s'est élargie depuis le concile Vatican II. Ce pluralisme **interne** à la communauté chrétienne vient s'ajouter au pluralisme **externe** de la société globale et il accroît d'autant la complexité des situations.

25. À partir de ces deux concepts — sécularisation et pluralisme — on peut faire de multiples lectures de la situation québécoise. On peut conclure à divers modèles d'école et d'éducation religieuse: école neutre pour tous éliminant tout propos religieux à l'école, école non confessionnelle prévoyant un enseignement religieux commun ou diversifié, mise en place d'un double système confessionnel et non confessionnel, etc. Peu importe pour l'instant les modèles proposés; ce ne sont pas eux qui nous intéressent ici, mais bien plutôt l'arrière-pays où se fabriquent ces modèles. Ce qu'il faut examiner et vérifier, ce sont les postulats de départ, les « évidences » sur lesquelles on bâtit les modèles et d'où découlent les solutions pratiques. Ici, en l'occurrence, il importe de contrôler les deux évidences qui ont nom « sécularisation » et « pluralisme ». Ces deux phénomènes ont-ils vraiment la force de l'évidence qu'on leur accorde spontanément?

Valeur et insuffisances

26. Il est incontestable que la sécularisation et le pluralisme sont deux phénomènes qui marquent la société québécoise et qui ont une influence déterminante pour l'éducation religieuse scolaire. On peut même dire que nombre de difficultés entourant présentement l'éducation chrétienne à l'école proviennent d'une reconnaissance trop tardive ou trop partielle de l'impact et de l'ampleur de ces deux phénomènes dans des milieux qui se croyaient hier encore « protégés » et « pas encore rendus jusque là ». Il faut cependant noter que la sécularisation et le pluralisme sont des **processus**. Comme tels, ils traduisent une évolution, ils comportent des **degrés**, ils se retrouvent plus ou moins accusés selon les milieux et les niveaux. Ils ne s'abattent pas sur un pays comme une per-

turbation atmosphérique qui frapperait également et en même temps toutes les régions. Certains semblent le croire qui déclarent avec une assurance étourdissante que le Québec est maintenant sécularisé, comme si ce qui vaut pour les campus de Berkeley et de Harvard était également vrai pour l'Université du Québec à Montréal, le collège de Lévis-Lauzon, l'école secondaire de Mistassini et l'école élémentaire de Saint-Isidore. La sécularisation et le pluralisme marquent tous les milieux mais selon une intensité variable dont il importe de tenir compte. À ce sujet, la division usuelle entre zones urbaines et zones rurales se révèle éclairante en partie seulement, car les premières ont tendance à se déclarer immédiatement « très durement frappées » et les secondes « épargnées », ce qui peut être inexact dans les deux cas. Au plan des mentalités religieuses, il peut exister autant de différence entre Saint-Henri, Outremont et Rosemont qu'entre Saint-Jérôme, Québec et Matane.

27. Concrètement, dans beaucoup d'endroits, une lecture moins dogmatique et moins nivelante s'avérerait plus réaliste et plus respectueuse de la situation socio-religieuse. Autrement, par un curieux retour des choses, les concepts mêmes de sécularisation et de pluralisme érigés trop vite en « évidences » empêchent de voir et de saisir la diversité réelle des milieux. Par exemple, touchant le pluralisme interne à l'Église catholique, un long travail de réflexion et d'analyse s'impose afin d'arriver à mieux comprendre la diversité des attentes des parents. Il serait trop facile de faire table rase de tout en condamnant l'inconséquence ou l'hypocrisie des parents.

28. De même en ce qui concerne le concept de sécularisation de la conscience, il convient de se garder des analyses sociologiques où les petits groupes soit-disant « avancés » deviennent la norme à laquelle la population globale doit être mesurée. Des sociologues sérieux commencent à mettre en doute certaines affirmations-clichés que supporte mal l'évidence empirique. Citons ici Peter Berger et Andrew Greeley. Le premier fait remarquer: « Il serait extrêmement naïf de croire que la mort du surnaturel puisse être observée identiquement dans tous les secteurs de notre civilisation ou que tous ceux qui en ont eu connaissance l'expérimentent de la même façon. Il subsiste des milieux religieux et théologiques où la crise est tout au plus confusément perçue comme une menace extérieure lointaine. D'autres milieux commencent à la ressentir directement, mais elle est encore « en chemin ». Ailleurs la crise est à son paroxysme, elle atteint en profondeur la pratique, la foi et la pensée religieuses. En certains secteurs, enfin, le croyant ou le théologien se retrouve seul au milieu d'un champ de ruines » (12). Pour sa part, Andrew Greeley écrit: « En tant que sociologue, il m'a toujours semblé qu'une bonne partie des écrits théologiques sur la soi-disant sécularisation laisse beaucoup à désirer. Un grand nombre de théologiens, je crois, se sont trop empressés de proclamer l'existence de l'homme areligieux, quoi qu'il y ait vraiment très peu de données sociologiques pour confirmer cette existence » (13). Quand on a une idée un peu moins simplifiée du phénomène de sécularisation et du pluralisme religieux, et quand on s'approche assez de la réalité pour percevoir le relief de la carte religieuse du Québec, on sent le besoin de modèles d'analyse mieux adaptés à une géo-

graphie complexe. On bâtirait à tort une pensée concernant l'éducation religieuse sur la seule base de la sécularisation.

29. D'un autre côté, la perspective séculière souligne avec justesse que l'éducation trouve aujourd'hui ses motivations et ses objectifs ailleurs que dans la religion et que les tâches de civilisation et de culture sont autres que les tâches d'évangélisation. Cette altérité n'est pas encore partout admise: on observe des îlots où la confusion persiste entre les fonctions de l'école et celles de l'Église ou de la paroisse. L'éducation religieuse scolaire, quelle que soit la forme qu'elle prenne, ne peut avoir d'avenir à l'école que s'il est clair, au départ, que l'autonomie des objectifs de l'institution scolaire est reconnue et respectée.

30. Cependant, s'il est utile de distinguer les fonctions, il peut être dommageable de les morceler à l'extrême. La mentalité séculière est parfois portée à le faire, suivant en cela l'exemple du travail industriel. C'est ainsi que l'on suggère souvent que la fonction religieuse s'exprime à l'école par le moyen d'un service de pastorale, situé à côté d'autres services comme ceux de la santé, de l'orientation, des sports, etc. L'idéal serait alors de donner un « service » à chaque fonction, multipliant ainsi les comptoirs où chaque étudiant vient chercher ce dont il a besoin. Cet alignement de services paraît idéal; et quand le système va jusqu'à ouvrir un comptoir religieux, il faudrait en célébrer le libéralisme et la générosité. En pratique cependant, il n'est pas du tout certain que la juxtaposition de services permette un projet éducatif vraiment intégré. Créer un milieu éducatif, c'est plus que rassembler des services. Le poème sera toujours plus qu'un simple alignement de mots, et l'homme, plus qu'une addition de fonctions. On peut concevoir le service de pastorale et l'enseignement religieux comme une sorte d'enclave concédée aux Églises, comme une sorte d'appendice chargé de répondre aux attentes des consciences individuelles. Cette vision séculière reste pourtant en deçà d'une perspective où l'éducation religieuse serait intégrée de plein droit dans le projet éducatif d'une institution d'enseignement.

3. approche pragmatique

31. À la différence des deux premières approches qui recèlent un arrière-fond théorique, cette troisième approche se caractérise par une attitude pragmatique face aux questions d'éducation religieuse scolaire. D'entrée de jeu, les tenants de cette approche se refusent à établir des théories générales pour s'appliquer plutôt à tirer plein profit des possibilités actuelles et à rechercher au fur et à mesure de l'apparition des problèmes les solutions les mieux adaptées à la situation locale. Ils jugent inutile de s'engager dans de longues discussions sur la confessionnalité, l'école catholique, etc. Pour eux, la définition de l'école confessionnelle ne tiendra jamais dans une phrase ou dans un paragraphe et la valeur de la présence chrétienne à l'école ne se laissera jamais mesurer pleinement par les sondages et les enquêtes. À leurs yeux, ce sont des réalités qui se vivent d'abord dans l'épaisseur des situations et qui se construisent au fil des jours à même une action et une animation constantes.

32. Pourquoi adopte-t-on cette perspective, l'issue heureuse ou malheureuse de toute situation dépend d'abord et avant tout de la qualité des personnes et de l'à-propos de leur action. Certes, les contraintes ne manquent pas et elles sont de tous ordres : horaire, mécanographie, transport, programmes, apathie, nombre, budget, etc. Mais de nombreuses possibilités restent offertes. Possibilités au plan des structures, telles que garanties par la loi scolaire et les règlements du ministère de l'Éducation. Possibilités au plan de l'organisation scolaire et de la pédagogie, telles que définies dans les règlements du Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation et prévues dans les programmes d'enseignement et de vie étudiante. Possibilités enfin au plan des personnes, car la disponibilité et la générosité demeurent grandes lorsqu'on sait proposer des projets valables. La tâche principale consiste à actualiser ces multiples possibilités. Pour y parvenir, il faut assurer à l'intérieur de l'école une présence active, lucide, critique; et prêter aussi une attention assidue à tous les aspects de la vie scolaire et notamment aux décisions susceptibles de marquer l'orientation de toute l'école.

33. Toujours selon cette approche, le pluralisme et la sécularisation ne sont pas des mots au sujet desquels il convient de spéculer longuement; ce sont des phénomènes réels auxquels il importe de trouver des solutions particulières à chaque milieu. Par exemple, en raison des circonstances, on décidera que les enfants catholiques de tel endroit iront à une école protestante tout en recevant des services confessionnels adéquats; et ainsi naît, sans tambour ni trompette, une école qu'on peut dire « multiconfessionnelle », valable pour cet endroit précis. Ailleurs, dans une banlieue pluraliste, ce sont les parents qui prendront l'initiative de demander une clarification de la situation de l'enseignement religieux et exigeront que soient mis au point des programmes susceptibles de répondre vraiment à la diversité du milieu. Dans une grande école située en quartier urbain défavorisé, voici qu'une célébration pénitentielle rassemblera presque tout le personnel étudiant et enseignant de l'institution

parce qu'elle aura été bien présentée et bien menée. On le voit, selon l'optique de cette approche, il faut viser à définir les situations à la base, accepter de régler les problèmes un à un, non pas à partir de grandes théories ou de positions dogmatiques, mais à partir d'un alliage de sens pratique, de sens démocratique et de sens pastoral.

34. Le plus souvent cette approche pragmatique ne sous-estime ni les principes théologiques, ni les courants actuels au sein d'une population de moins en moins unanime, ni les avantages et désavantages des structures confessionnelles. Elle cherche à tenir compte de tous ces facteurs dans la recherche de solutions acceptables. Cette attitude d'esprit est celle de beaucoup d'administrateurs, de parents, d'enseignants et d'animateurs, qui ont compris qu'ils doivent accepter le pluralisme actuel sans pour autant renoncer à exprimer leurs convictions. La commission Dumont s'inscrivait dans ce sens lorsqu'elle écrivait: « Tous doivent prendre conscience que l'action des chrétiens agissant dans le monde scolaire se situe dans un contexte pluraliste. Ceci implique, au départ, que chacun prenne pour acquis que les différents groupes ne sont pas nécessairement d'accord sur les fins et sur les valeurs. Comme ces groupes vivent sur le même territoire, dans la même ville ou le même village, ils doivent inlassablement rechercher des solutions pratiques qui leur permettent de vivre ensemble en se respectant et en s'acceptant différents. Cela est moins affaire de théories générales que d'aménagements concrets selon les milieux diversifiés qui forment le Québec » (14).

Valeur et insuffisances

35. Cette approche comporte des avantages évidents. Elle se caractérise d'abord par sa grande souplesse qui laisse place à l'expression des diversités régionales et locales. Elle permet d'accepter les solutions et les accommodements qui rendent possible la co-existence dans le respect des différences. Elle incite à être présent et vigilant aux carrefours où se prennent les décisions qui concernent le futur de l'école. À court terme, elle paraît l'attitude la plus efficace et la plus raisonnable.

36. Mais cette approche a aussi ses points faibles et elle est critiquable sous au moins deux aspects. Premièrement, elle a le défaut de ne pas dévoiler ses points de repère, de ne pas mettre au clair les modèles pastoraux ou éducatifs qui la sous-tendent. Personne n'est dupe en effet: derrière les solutions dites « pratiques » il se trouve infailliblement des théories qui se fauillent et qui demeurent innommées. Cette approche risque de devenir comme un vaste parapluie capable de recouvrir toutes les tendances: ultraconservatrice, traditionnelle, progressiste, séculariste, etc. En ce sens, elle demeure une approche ambiguë que chacun peut exploiter dans le sens de ses options plus ou moins avouées. C'est pourquoi il devient nécessaire, à un moment ou l'autre, de faire émerger et de clarifier ces « options » qui orientent les décisions. Qu'on le veuille ou non, il y a ici aussi un arrière-pays de théories plus ou moins générales qui influencent les aménagements concrets.

37. Deuxièmement, cette approche manque de vision. Axée sur le court terme, elle peut se révéler efficace dans l'immédiat, mais ruineuse à longue échéance. L'« opportunité » et le « provisoire » sont au mieux des données extrêmement fragiles et limitées. Que sera devenue l'école dans cinq et dix ans? Quelle place pourra y occuper l'éducation religieuse? L'école confessionnelle a-t-elle un avenir? Quelles formes d'enseignement religieux faut-il préconiser? Voilà autant de questions auxquelles les parents, les enseignants, les pasteurs voudraient obtenir des réponses. Or l'approche pragmatique délaisse ce genre de questions et maintient l'imprécision au niveau des principes et des orientations fondamentales. Ceux qui voudraient une école plus strictement confessionnelle dénoncent cette attitude qui, à leurs yeux, revient au laisser-faire et signifie l'érosion constante de l'éducation chrétienne. D'autres croient y déceler une attitude opportuniste de la part des représentants de l'Église, une stratégie pour éviter les retournements subits et pour maintenir le statu quo.

38. À son tour, l'approche pragmatique se révèle donc insuffisante. En creux, elle laisse entrevoir le besoin de dégager certaines lignes prospectives touchant le rôle et la place de la religion dans le monde scolaire. Bien sûr, il y a dès maintenant des possibilités et des réalisations intéressantes; mais on note aussi des fluctuations, des hésitations et des dilemmes qui ne pourront être surmontés qu'à l'aide d'une vision renouvelée et plus cohérente.



deuxième
partie

**pour
une approche
éducative**

The first part of the paper discusses the importance of understanding the local context in which a project is implemented. This includes a thorough understanding of the community's needs, values, and culture. It is essential to engage with the community from the very beginning, ensuring that their voices are heard and their input is valued. This process of community engagement is not a one-time event but a continuous one that evolves as the project progresses.

The second part of the paper explores the challenges that often arise in community-based projects. These challenges can range from a lack of resources to a lack of trust between the project team and the community. It is important to recognize these challenges early on and to develop strategies to address them. For example, building trust may require a long-term commitment and a willingness to listen to the community's concerns.

The third part of the paper discusses the importance of having a clear vision and a well-defined plan. This vision should be based on the community's needs and should be shared with all stakeholders. A well-defined plan will outline the steps that need to be taken to achieve the vision and will provide a framework for monitoring and evaluating the project's progress.

The fourth part of the paper discusses the importance of having a strong leadership team. This team should be composed of individuals who are committed to the project and who have the skills and experience to lead the project. It is important to ensure that the leadership team is representative of the community and that it is able to make decisions that are in the best interests of the community.

The fifth part of the paper discusses the importance of having a strong communication strategy. This strategy should outline how the project team will communicate with the community and with other stakeholders. It should also outline how the project team will monitor and evaluate the project's progress and how it will report on its findings.

The sixth part of the paper discusses the importance of having a strong financial plan. This plan should outline how the project will be funded and how the funds will be used. It should also outline how the project team will monitor and evaluate the project's financial performance.

The seventh part of the paper discusses the importance of having a strong legal and ethical framework. This framework should outline the legal and ethical principles that will guide the project. It should also outline how the project team will ensure that the project is implemented in a way that is consistent with these principles.

The eighth part of the paper discusses the importance of having a strong evaluation strategy. This strategy should outline how the project team will monitor and evaluate the project's progress and how it will report on its findings. It should also outline how the project team will use the findings of the evaluation to improve the project.

The ninth part of the paper discusses the importance of having a strong sustainability plan. This plan should outline how the project will be sustained over the long term. It should also outline how the project team will ensure that the project's benefits are shared by the community.

The tenth part of the paper discusses the importance of having a strong conclusion. This conclusion should summarize the key findings of the paper and should provide a clear statement of the project's goals and objectives.

Il faut reprendre la question de l'éducation religieuse à l'école à partir d'une perspective nouvelle. En effet, à l'examen, les trois approches précédentes se révèlent insuffisantes. Les facteurs théologiques, sociologiques et pratiques qu'elles soulignent ont leur importance, mais ils ne sauraient tenir la première place. Toutes trois d'ailleurs demeurent incapables de rallier un consensus vraiment généralisé.

Le nouvel angle d'approche que nous allons adopter se situe d'emblée du côté du projet éducatif que l'école québécoise tente présentement de se donner. Au centre de la réflexion, il y a l'étudiant et les exigences concrètes de l'apprentissage de la dimension religieuse de la vie. Nous croyons que l'éducation religieuse devrait être pensée et organisée en fonction de cette visée éducative.

1. une partie intégrante du projet éducatif

39. Pour percevoir l'originalité de cette approche éducative, il faut renoncer au départ à considérer l'éducation religieuse comme un sujet à part, une zone réservée, un terrain occupé par de multiples autorités soucieuses d'y faire valoir leurs droits. Il faut plutôt chercher à prendre le projet scolaire dans son ensemble et s'efforcer d'en saisir l'ampleur et les exigences. Isoler l'éducation religieuse parce qu'elle touche aux consciences individuelles, parce qu'elle concerne aussi les parents et les Églises ou qu'elle constitue un élément « important comme la prune des yeux », c'est verser dans la tendance qui porte à sectionner tous les aspects de l'éducation. C'est surtout vouer l'éducation religieuse scolaire à n'être jamais qu'une sorte d'à-côté ou d'appendice de la vie scolaire. Si l'éducation religieuse n'entre pas pleinement dans le projet scolaire, elle n'a pas sa place à l'école.

40. Trois postulats servent de base à cette approche. Le premier peut se formuler ainsi: **l'éducation religieuse dispensée à l'école doit pouvoir se légitimer en termes éducatifs**. L'institution scolaire a comme finalité propre l'éducation, entendue comme un processus visant à assurer la croissance totale de la personne. C'est pourquoi elle se donne un projet éducatif qui ambitionne d'aider l'étudiant à parvenir au plein-être. En conséquence, tout ce qui se déroule à l'école doit se référer à ce projet et contribuer à sa réalisation. Devant toute fonction ou tâche qui ne conviendrait pas à sa nature ou à son projet, l'école, comme tout organisme, éprouvera un sentiment de « rejet ». L'éducation religieuse est appelée à faire la preuve de sa compatibilité avec le projet scolaire et à dire quelle contribution elle peut lui apporter.

41. Le deuxième postulat est le suivant: **l'éducation aujourd'hui ne peut être que continue et permanente**. Ce postulat est devenu un truisme dans le monde des éducateurs, mais il contient une vérité lourde de sens et il commence à peine à se traduire dans les faits. Le temps de scolarisation n'est qu'un moment, un temps fort, d'un processus qui englobe l'âge pré-scolaire et les âges post-scolaires. De même l'école n'est qu'un lieu, un lieu important, où s'exerce l'activité éducative. Tout cela est éminemment vrai dans le domaine de l'éducation religieuse. Celle-ci ne peut être envisagée aujourd'hui que sur le fond de scène de toute la vie et non plus dans le décor restreint de l'école. Elle s'accomplit au fil des événements et des expériences, dans des groupes et des communautés multiples. Elle est un processus d'apprentissage du sens qui se poursuit tout au long de la vie, dans les ombres des sens menacés, des contresens et non-sens sans cesse renaissants, des sens inaperçus ou à peine entrevus.

42. Le troisième postulat rappelle une donnée fondamentale en éducation: **le centre de toute l'activité éducative, c'est le sujet qui apprend**. En effet, l'acteur et l'auteur principal en éducation, c'est l'étudiant. C'est en lui que s'accomplit le processus éducatif, c'est lui qui s'éduque. Pour dire cette vérité première, le jargon des experts en éducation parle du « s'éduquant », de l'« apprenant ». Un poète dit tellement mieux les choses: « Aucun homme ne peut rien vous révéler sinon ce qui repose déjà à demi endormi dans l'aube de votre connaissance. S'il est vraiment sage, le maître ne vous invite pas à entrer dans la maison de sa sagesse, mais vous conduit plutôt au seuil de votre esprit. Le musicien peut chanter pour vous la mélodie qui est en tout espace, mais il ne peut vous donner l'oreille qui saisit le rythme, ni la voix qui lui fait écho » (15). Si l'« apprenant » se trouve ainsi au centre de l'activité éducative, tous les services éducatifs — enseignement, administration, structures, régime pédagogique — devraient normalement être axés sur lui. Là se trouve la clef de voûte de tout le système scolaire, comme l'a rappelé avec insistance le Conseil supérieur de l'éducation, en 1970, en proposant à tous ceux qui oeuvrent dans le champ de l'éducation une réflexion sur l'activité éducative (16). L'éducation religieuse, dans la mesure même où elle se veut une action foncièrement éducative, ne peut que reconnaître ce postulat.

Renouveau des perspectives

43. Déjà la simple mention de ces trois postulats permet d'entrevoir un renouvellement, sinon un renversement des perspectives dans l'examen des questions touchant l'éducation religieuse à l'école. La problématique n'est plus d'abord de nature théologique, sociologique ou pragmatique, elle est avant tout d'ordre éducatif: elle met de l'avant les principes éducatifs et les exigences de l'apprentissage. L'angle d'approche s'élargit à une éducation continue tout au long de la vie, de telle sorte qu'il devient indispensable de tenir compte de l'influence et de l'apport éducatif des autres instances que l'école. Enfin, l'approche éducative remet le sujet ou l'« apprenant » au cœur de l'éducation religieuse et invite à tout revoir en fonction de lui: programmes, contenu, pédagogie, organisation et structures. Tout ceci n'est encore qu'un premier aperçu à partir d'une perspective nouvelle; peu à peu, de ce poste d'observation, nous pourrions voir sous un jour neuf les données de l'éducation religieuse scolaire, comme un paysage familier redécouvert à partir d'un belvédère jusque-là inconnu.

Argument central

44. Pour arriver à mieux saisir le sens de l'approche proposée, il convient d'en préciser immédiatement l'argument central. L'éducation religieuse a-t-elle une place à l'école? Nous répondons oui, parce que l'éducation religieuse fait partie intégrante d'un projet éducatif ouvert. Cette réponse s'appuie sur une double argumentation portant sur la conception du sujet « apprenant » et sur la conception de la religion.

1. *L'apprenant: un être en quête de sens*

45. Au point de départ de tout projet éducatif, il y a une certaine conception de l'enfant ou de l'adolescent, un jugement porté sur leurs capacités et leurs possibilités de développement. Tout le monde admet aisément que l'éducation doit assurer les quatre apprentissages suivants: a) un apprentissage **corporel** par l'éducation physique, les soins de santé, etc.; b) un apprentissage **linguistique et artistique** par la lecture, l'écriture, l'expression orale, graphique, musicale, etc.; c) un apprentissage **scientifique** par le calcul, les mathématiques et les sciences; d) enfin un apprentissage des **réalités humaines et sociales**. On a parfois tendance à limiter ce dernier point à la formation personnelle, civique, économique et sociale. C'est s'arrêter arbitrairement en cours de route et délaisser une importante « région de l'être ».

46. En effet, l'homme est « un animal en quête de sens » (17). Ainsi les enfants ont-ils un sens inné de l'admiration et de l'émerveillement. Très tôt, ils posent des interrogations qui ont une portée profonde, illimitée: pourquoi le mal? pourquoi la mort? pourquoi la vie? Ils ne manquent pas d'ailleurs de remarquer les phénomènes religieux qui se passent au foyer ou dans leur milieu et de participer d'une manière ou d'une autre aux attitudes et aux pratiques religieuses de leurs parents et de leurs amis. Les adolescents, pour leur part, éprouvent comme pour la première fois le besoin de trouver sens aux êtres et aux situations; ils font l'expérience fascinante d'inventer eux-mêmes des significations, de donner sens à leur vie. Pourquoi l'éducation scolaire formerait-elle une conspiration du silence autour de ces questions? Pourquoi se limiterait-elle aux questions dites « concrètes » portant sur le **quoi** et le **comment** des choses, laissant délibérément de côté les autres questions tout aussi réelles qui concernent le **pourquoi** des êtres? Refuser de reconnaître ce registre d'interrogations et de recherches, c'est restreindre sans raison les possibilités de développement des étudiants. L'école moderne qui se réclame d'un projet éducatif ouvert et global se doit de rendre possible cette recherche de sens, d'ouvrir l'accès à cette « région de l'être » qui fait partie du vrai pays de l'homme. Il paraît donc normal qu'elle accepte dans la définition même de son projet de sensibiliser les jeunes aux préoccupations de type moral et religieux et de les assister dans leur recherche de significations qui font vivre.

2. *La religion: un champ de signification*

47. Par sa nature même, la religion constitue un univers de signification. La sémantique du mot « religion » demeure complexe, mais comme le laisse entendre son étymologie même, la religion a pour rôle de relier (relegere) le monde afin d'en découvrir le sens; ou encore de relier (religare) le monde, c'est-à-dire de lui faire prendre sens en établissant des réseaux de signification. Fondamentalement, l'attitude religieuse correspond à une re-lecture et à une réinterprétation du monde, de l'homme et de la transcendance. Il serait pour le moins surprenant que l'école fermât ce champ de signification à des jeunes qui précisément

sont en train d'élaborer un sens au monde. La religion peut leur apporter non pas le message de sens tout faits mais celui d'un sens à inventer et à parfaire. Elle peut leur apporter la force structurante d'une vision du monde et le fruit de la recherche religieuse d'innombrables générations humaines. Elle peut leur apporter un éclairage significatif sur des questions que ni la science ni la technologie n'arrivent à élucider, puisque ni l'une ni l'autre ne peuvent exprimer le tout de l'homme.

48. Alors qu'hier encore la science semblait posséder le monopole de l'accès à la connaissance, voici qu'à la suite de diverses prises de conscience face à la pollution de l'environnement, aux « prisons dorées » de la société d'abondance et aux manifestations des contre-cultures, on assiste présentement à une redécouverte des autres voies qui de tout temps ont conduit au savoir: voie de l'expérience, de l'art, de l'idéologie, de la religion. Pendant un temps, on a cru qu'il n'existait qu'une seule langue, la langue scientifique, et certains continuent de préconiser cette forme d'unilinguisme. Mais il est clair aujourd'hui qu'en plus du langage des chiffres et des machines il existe d'autres manières d'exprimer et de comprendre le monde: langage expérientiel, langage artistique, langage philosophique, langage religieux. Les jeunes sont parfois les premiers à reconnaître la valeur et à revendiquer les droits des « autres » langues. L'école qui entend se donner un projet éducatif ouvert doit rendre possible l'apprentissage de toutes ces « langues » de l'homme. Aucune d'entre elles ne peut être déclarée langue « seconde » ou « secondaire » car tout homme devrait pouvoir les manier aisément pour être capable de se dire pleinement.

49. À cette argumentation on peut objecter que le langage religieux est devenu aujourd'hui inusité et « irrelevant ». Mais, comme nous l'avons noté précédemment, il faut se garder ici des conclusions parfois faciles d'une sociologie superficielle. Le sociologue américain Andrew Greeley soutient que les fonctions de la religion demeurent aujourd'hui tout aussi actuelles et signifiantes qu'elles pouvaient l'être autrefois (18). Il ramène ces fonctions à cinq et leur donne des appellations qui représentent autant de besoins fondamentaux ressentis avec acuité par les citoyens de la société moderne. 1) Fonction de **signification**: la religion a pour rôle de révéler le sens profond des réalités humaines. 2) Fonction d'**appartenance**: la religion noue des liens de communion, elle crée des communautés de pensée, de célébration, d'engagement. 3) Fonction d'**intégration**: la religion permet d'accepter et d'intégrer des zones d'existence ou des univers encore indomptés et menaçants (l'avenir, le moi profond, les divisions sociales). 4) Fonction de **contact avec le sacré**: la religion met en relation avec le divin par les rites, les fêtes, les sacrements. 5) Fonction de **guide moral**: la religion donne des pôles de référence pour le choix des valeurs et le discernement dans l'action. C'est dans la ligne de ces cinq fonctions qu'il faut voir l'apport particulier de l'éducation religieuse au projet éducatif de l'école.

50. La conclusion est nette: pour qui accepte de considérer l'éducation religieuse dans une perspective éducative, il ne fait pas de doute que celle-ci doive faire partie intégrante d'un projet éducatif ouvert et libéral. Bien sûr, il sera nécessaire de préciser plus loin les modalités concrètes de cette éducation. Mais, au niveau des principes éducatifs, lorsque l'on met de côté les héritages trop lourds et les a priori politiques, historiques ou religieux, la légitimité de l'éducation religieuse dans le cadre scolaire ne saurait être contestée. On peut considérer que cette dimension religieuse est incluse dans le concept de l'homme complet que met de l'avant le rapport de l'Unesco comme finalité à l'éducation. « L'éducation, à commencer par l'école, suit une mauvaise voie dans la mesure où elle ne respecte pas la pluralité de la nature humaine, condition nécessaire pour que l'individu ait chance de se développer d'une manière satisfaisante, pour lui-même et pour les autres. Le développement équilibré de toutes les composantes de la personnalité humaine commande en effet le plein essor des attitudes complémentaires de l'individu, que l'éducation a pour but de susciter et de former. . . Tels sont les termes globaux de cette finalité fondamentale: l'intégralité physique, intellectuelle, affective et éthique de l'être, de l'homme complet » (19).

2. quatre conditions de réalisation

51. Quelles sont les conséquences du déplacement de perspective proposé? Il peut être relativement facile d'accepter les principes évoqués jusqu'ici, mais les difficultés surgissent au stade de leur mise en oeuvre. C'est pourquoi il importe d'examiner les retentissements de cette approche dans l'exercice même de l'éducation religieuse à l'école. Nous allons préciser quatre normes de réalisation à partir des exigences inhérentes à l'apprentissage de la dimension religieuse. Ces exigences portent sur les points suivants: la méthode à suivre, le contenu à proposer, le climat scolaire exigé et enfin le type de collaboration attendue de la part des parents et des autres instances éducatives.

1. Concernant la méthode: une pédagogie de cheminement

52. Le processus éducatif réclame une attention constante à la motivation, à l'intérêt et au rythme de l'étudiant. « Un apprentissage authentique n'est jamais forcé ni imposé de l'extérieur. L'étudiant n'apprend et ne retient que les connaissances qu'il découvre par sa vie quotidienne » (20). D'où la nécessité, quel que soit le domaine éducatif, de suivre une pédagogie de cheminement, une pédagogie qui accompagne l'étudiant dans ses expériences et dans ses découvertes. Une telle pédagogie s'oppose à la pédagogie d'embrigadement ou de conditionnement qui vise la transmission quasi automatique des connaissances et des styles de comportements. Il ne faut pas se cacher toutefois que le passage à une pédagogie d'accompagnement exige une profonde conversion de mentalité, un retournement radical des convictions et des attitudes pédagogiques.

53. Pour oser préconiser une pédagogie de cheminement en éducation chrétienne, il faut croire aux dynamismes intérieurs des étudiants, à leur goût inné mais parfois émoussé de la recherche d'un sens, et aussi à l'action et à la présence de l'Esprit au coeur de ces dynamismes et de cette recherche. Même dans le domaine de l'éducation chrétienne, une personne ne sait vraiment que ce qu'elle a découvert elle-même, animée par l'Esprit. Elle ne retient vraiment que ce qui prend pour elle une signification personnelle dans sa vie. Toute parole proférée, si vraie soit-elle, fût-ce même la Parole de Dieu, demeure une parole en l'air qui n'est ni reçue ni entendue si l'auditeur visé n'arrive pas à se l'approprier et à la faire « sienne ».

54. Ces affirmations peuvent sembler surprenantes, voire contradictoires avec la pensée chrétienne qui a toujours tenu que la Parole de Dieu vient d'en-haut et que l'homme seul ne saurait la découvrir. Pourtant, si l'on y porte attention, la perspective évoquée, bien loin de contredire ces convictions chrétiennes, permet d'en mieux saisir le sens. Bien sûr la Parole vient de Dieu, mais d'un Dieu qui sait comment parler aux hommes et qui, en conséquence, leur a parlé « sous maintes formes » (Hébreux 1,1) à travers l'histoire et l'expérience d'un peuple, de maints prophètes, de Jésus et de la première communauté chrétienne. La Révélation s'est accomplie à travers une pédagogie de cheminement. Bien sûr également qu'on ne découvre pas la foi, que personne n'y accède par ses propres forces. Mais la réflexion éducative permet aussi de mieux comprendre ce point. Elle n'affirme pas que l'« apprenant » soit la fontaine miraculeuse de toutes les connaissances; elle n'oublie pas le rôle indispensable des guides ou compagnons de recherche qui font entrevoir ces régions où l'apprenant pourrait fort bien ne jamais parvenir, tout seul, à pénétrer. Ainsi en est-il en éducation chrétienne où le croyant, guidé par ceux qui ont déjà « entrevu », fait de réelles « découvertes », se trouve introduit dans ces lieux du cœur que « l'oeil n'a jamais vus et que l'oreille n'a jamais entendus ». En un sens, la Parole précède l'homme et le tire en avant, mais il est vrai aussi que l'Esprit est déjà présent au départ même de la recherche. Il n'y a ici nulle « nouveauté »; déjà le prophète Jérémie osait mettre le croyant habité par l'Esprit au cœur même de l'Alliance nouvelle: « Je mettrai ma loi au fond de leur être et je l'écrirai sur leur cœur. Alors je serai leur Dieu et eux seront mon peuple. Ils n'auront plus à s'instruire mutuellement se disant l'un à l'autre: « Ayez la connaissance de Yahvé! » Mais ils me connaîtront tous, des plus petits jusqu'aux plus grands » (21).

55. Accepter cette pédagogie de cheminement, c'est renoncer ouvertement à toute intention ou arrière-pensée d'embrigadement. C'est accepter les tâtonnements et les approximations de la recherche, avec ses détours et ses points d'arrivée imprévisibles. C'est dire adieu aux plans de mobilisation générale et à la stratégie unique. Cette pédagogie est notamment lourde de conséquences au plan du régime pédagogique, de la confection des programmes et de la conception du rôle de l'éducateur. Le régime pédagogique prévu pour l'enseignement religieux devra montrer beaucoup de souplesse s'il veut s'attacher à répondre aux intérêts et cheminements divers des enfants et des adolescents. De même les programmes d'enseignement religieux et d'animation pastorale ne pourront se contenter d'être des cadres préformés hautement organisés d'après les exigences intrinsèques à la théologie, à la catéchèse ou à la pastorale; ces exigences entreront évidemment en ligne de compte, mais les interrogations et les expériences significatives des étudiants devront en être la composante première. Le rôle de l'éducateur s'en trouvera également transformé: ce dernier se comportera moins comme un émetteur ou transmetteur de connaissances, mais davantage comme un guide, un compagnon de recherche, un éveilleur. Il se fera « initiateur » pourrait-on dire, en reprenant un des mots les plus prégnants du vocabulaire religieux.

2. Concernant le contenu: priorité à la religion chrétienne

56. L'éducation religieuse scolaire doit accorder, dans son contenu et dans son déroulement, une place prioritaire à la tradition religieuse chrétienne. Cette deuxième norme de réalisation ne découle nullement d'une volonté de prosélytisme mais des requêtes mêmes de l'apprentissage de la religion. Un certain idéal séculier voudrait que l'on présentât aux jeunes toutes les religions en les plaçant toutes sur le même pied et en laissant à l'étudiant le soin de faire une option personnelle. Affleure ici de nouveau l'idée d'une école où seraient mis en vente tous les produits religieux. C'est une idée qui va à l'encontre des données les plus évidentes de la pédagogie et de l'expérience. Personne n'oserait jamais proposer une telle démarche pour l'apprentissage de la langue. Tout normalement, partout dans le monde, les jeunes apprennent d'abord la langue du milieu familial, la langue de la région ou du pays, leur langue maternelle. Il en va de même pour l'apprentissage de la religion. Celle-ci n'est pas une abstraction qui se situe dans les airs ou dans les livres. Dans le milieu nord-américain, c'est la tradition chrétienne qui est prédominante et ici, au Québec, il est normal que le christianisme soit la religion qui ait priorité et que l'éducation religieuse devienne une éducation chrétienne, soit catholique, soit protestante.

57. Ajoutons deux précisions. Reprenant l'exemple de l'apprentissage linguistique, on comprend aisément que le cours de langue ne puisse se limiter à discourir sur les phonèmes et les syntagmes; ce cours doit apprendre aux enfants à parler et à s'exprimer personnellement avec aisance. Certains voudraient réduire l'éducation religieuse à une étude objective des faits religieux, comme s'il pouvait être suffisant de mettre les jeunes au courant des rites initiatiques, du chamanisme, etc. Non, placée dans le contexte d'un projet éducatif, l'éducation religieuse doit apprendre aux jeunes à connaître d'abord la religion « maternelle », à prendre conscience peu à peu des diverses options religieuses et à formuler graduellement une réponse personnelle, libre, éclairée et consciente. Un même raisonnement pousse à dire que l'adulte appelé à assumer une tâche d'éducation religieuse auprès des jeunes doit être plus qu'un « connaisseur » ou un érudit en la matière, il doit être un familier de la religion, c'est-à-dire quelqu'un qui en a une expérience habituelle, un croyant. On n'en demande pas moins du professeur de langue: il sera exigé qu'il connaisse la grammaire française ou anglaise, mais aussi qu'il soit un « parlant », à l'aise en français ou en anglais.

58. Ce que nous venons de dire concernant la priorité à accorder au christianisme dans l'éducation religieuse dispensée dans les écoles du Québec n'atténue en rien l'importance de suivre le cheminement des jeunes. C'est pourquoi les éducateurs religieux, tout en mettant l'accent sur la religion chrétienne, se doivent d'ouvrir des perspectives sur les autres religions de même que sur les attitudes a-religieuses: attitude humaniste, athée, agnostique. Il est question en effet de faire émerger une liberté personnelle face à l'univers religieux, non d'endoctriner les esprits. À l'élémentaire, cela se réalise concrètement par l'exploration et la re-

prise de la tradition religieuse des familles; au secondaire, il sera important de diversifier les approches de la réalité religieuse de manière à ce que les adolescents puissent percevoir de façon critique les options qui s'offrent à eux. Mais, aux deux niveaux, l'importance même que revêt le christianisme dans la tradition du Québec et de tout l'Occident obligera toujours à mieux connaître cette religion et à développer face à elle une attitude responsable.

3. Concernant le milieu scolaire: un seuil de cohérence

59. L'activité éducative appelle un incessant travail d'intégration et d'appropriation de la part de l'« apprenant ». Or ce travail n'est pas possible dans un contexte d'éparpillement intérieur et extérieur. Il faut des lieux où l'étudiant puisse opérer une forme de cohésion entre ses diverses acquisitions. Le premier lieu de cohérence, c'est évidemment la personne même qui apprend. C'est en elle que peu à peu s'effectue l'articulation des connaissances et des expériences. Encore faut-il que l'« apprenant » soit aidé par un milieu qui le seconde dans sa recherche de pôles d'intégration et d'axes de valeur. Si les messages reçus sont sans cesse discordants, hachés, hétéroclites, ils finissent par abrutir et atomiser une personne; ils ne contribuent pas à l'éduquer. En deçà d'un seuil de cohérence perçue, l'étudiant et la communauté scolaire se désintègrent et se défont.

60. Pour rejoindre ce seuil de cohérence, il est indispensable que les divers enseignements et activités s'accordent avec les objectifs généraux de l'école. Mais il faut davantage. Il faut un climat favorable à l'intégration des connaissances, des valeurs, des attitudes et des comportements. Il est certain que le milieu scolaire crée une ambiance, une atmosphère: par ses règlements et ses contrôles, par les idéaux et les valeurs qu'il promeut, par le type de relations qui prévaut entre la direction, les enseignants et les étudiants, par la manière dont sont prises les décisions, par la façon d'évaluer le progrès des étudiants, par le rythme même de la journée scolaire. Ces divers aspects de l'organisation scolaire contribuent à former une sorte de « parole institutionnelle », plus forte et plus efficace que toutes les paroles verbales. L'environnement où se déroule l'enseignement marque tout autant que les contenus mêmes de l'enseignement. Dans le monde de l'éducation comme dans celui des communications, « le médium devient le message ». C'est pourquoi l'exigence de cohérence dont nous parlons porte non seulement sur les enseignements donnés mais aussi sur le médium institutionnel global.

61. Surgit ici une interrogation: pour être éducatif, un milieu doit-il être homogène? C'est la question de fond qui est posée à l'école confessionnelle. Pour y répondre, il faut d'abord faire état de cette vérité axiomatique: il n'y a pas d'éducation possible sans une certaine conception de l'homme. Citons ici l'étude du Conseil supérieur de l'éducation sur l'activité éducative. « En éducation, la question capitale demeure toujours celle des valeurs. Elle pourrait être formulée de la façon suivante: quel homme veut-on former? Toutes les actions de formation, tous les pro-

grammes scolaires, toutes les méthodes employées dépendent de l'idée que l'on se fait de l'homme; de l'homme d'aujourd'hui, ou plutôt de l'homme de demain tel qu'il est ici et maintenant; l'homme qui grandit et se forme dans l'enfant et dans l'adolescent; l'homme adulte qui souffre des lacunes de sa formation passée et qui reprend ou poursuit son éducation dans un monde changeant » (22). L'interrogation porte ici sur les finalités de l'éducation; elle est tout à fait fondamentale. Si la confusion règne à ce niveau, confuse et inefficace sera l'activité éducative. Il importe donc qu'une part de réponse soit apportée à cette question si l'on veut donner un sens à l'action pédagogique. Une équipe professorale, par exemple, a besoin de sentir une pensée convergente touchant les valeurs de fond poursuivies par l'école; si ce n'est pas le cas, professeurs et étudiants se sentiront tiraillés et écartelés.

62. Mais jusqu'où doit aller la convergence? Cette question soulève spontanément à l'esprit deux modèles extrêmes qui doivent être exclus parce qu'anti-éducatifs. Il y a tout d'abord le modèle de l'école conçue comme un **centre commercial**. L'école se construirait alors selon les schèmes standards de la société de consommation. Elle serait un lieu où l'on offre et achète à volonté les produits de la connaissance. L'idéal consisterait à multiplier les options, à mettre toutes les opinions à l'échelle, à assurer la circulation libre de toutes les valeurs. Ce modèle paraît séduisant à première vue, mais il est douteux que l'école transformée en « supermarché des connaissances » constitue un idéal éducatif valable. Ce modèle apprend moins à « être » qu'à consommer des connaissances. On dit qu'il habitue les jeunes à choisir par eux-mêmes; en fait, il paraît plus apte à préparer des consommateurs et producteurs serviles ou indifférents qu'à former des êtres responsables et autonomes. Le dégoût que les étudiants manifestent envers une telle école rejoint la satiété que provoque de plus en plus la société d'abondance, qui multiplie les choix sur des bagatelles mais ne se préoccupe pas des fins mêmes de la vie. Il est étonnant de constater combien ce schéma du centre commercial, accepté sans aucune critique, sous-tend fréquemment la réflexion au sujet de l'école.

63. Le deuxième modèle se situe à l'autre extrême: il cherche à établir une cohérence absolue. C'est le modèle conçu d'après le principe de **l'éclairage unique**. L'école devrait posséder une sorte d'éclairage central, qui donnerait la même couleur à tous les enseignements et ferait pratiquement disparaître toutes les ombres. Dans cette école, les pôles de référence seraient bien indiqués et la religion éclairerait tout avec une extrême netteté. Les étudiants se trouveraient en parfaite sécurité! Oui, mais, à la fin, un milieu trop protégé perd sa vertu éducative. « À force de chercher la sécurité, on risque de détruire la vie. La sécurité est ou bien illusoire et ne prépare pas les esprits aux risques de l'aventure, ou bien elle est efficace mais alors il n'y a plus d'esprit. . . Si tout est éclairé par la même lumière, quelle harmonie, mais aussi quel ennui! » (23). Cette école rigoureusement cohérente et à sécurité maximum produira souvent des esprits frondeurs et sarcastiques, intensément dressés contre la vérité qu'on aura voulu leur inculquer.

64. Le seuil de cohérence indispensable se trouvera quelque part entre ces deux extrêmes. Parfois il sera possible à toute une communauté scolaire de se donner une base commune, de se définir un noyau de valeurs assurant la convergence des efforts. Parfois, la cohérence ne sera réalisable qu'au niveau de cellules et de groupes plus restreints. Quel que soit le degré de cohérence atteint, l'éducation religieuse appelle un milieu ouvert où les étudiants sont constamment appelés à faire preuve de discernement, de sens critique et d'autocritique. L'école à éclairage unique et l'école centre commercial se révèlent toutes deux inadéquates; ce qu'il faut c'est une école qui soit comme un laboratoire de sens, c'est-à-dire un lieu où l'étudiant puisse rechercher une signification à la vie et faire l'épreuve des sens inventés et transmis.

65. Dans ce contexte, la conception chrétienne de l'homme et de la vie peut se révéler un appoint valable pour le projet éducatif scolaire, en ce sens qu'elle peut servir de point de ralliement des éducateurs pour ce qui touche la hauteur, la largeur et la profondeur de l'existence humaine. La foi chrétienne pourrait ainsi contribuer à définir l'horizon même d'une institution éducative. Cela ne signifierait pas nécessairement que tous les membres du personnel scolaire souscrivent pleinement à cette vision du monde, mais que l'ensemble l'accepte comme lieu de référence et pôle de cohérence dans l'effort éducatif. Sous cet angle, le caractère confessionnel d'une institution peut être vu comme une coordonnée utile dans la mise en oeuvre d'un projet éducatif.

4. Concernant l'environnement global: appui d'une communauté éducative

66. L'école n'est pas une île dans la société. Elle ne possède pas le monopole des fonctions éducatives. Pour être efficace, son action doit être appuyée, développée, enrichie, multipliée et transcendée par celle des autres instances éducatives: famille, voisinage, groupes d'appartenance, etc. Le rapport Faure a mis de l'avant le concept de « cité éducative », qui souligne la nécessité d'élargir la fonction éducative aux dimensions de la société tout entière. « L'école a à jouer le rôle qu'on lui connaît et qui est appelé à se développer très largement encore. Pour autant elle pourra de moins en moins prétendre assumer seule les fonctions éducatives de la société. L'industrie, l'administration, les communications, les transports peuvent et doivent y avoir part. Les collectivités locales, aussi bien que la communauté nationale, sont en elles-mêmes des institutions éminemment éducatives. « La Cité, disait déjà Plutarque, est le meilleur instituteur » (24).

67. Ce qui est vrai de l'éducation en général doit aussi s'appliquer à l'éducation religieuse. Celle-ci ne peut se concevoir aujourd'hui que dans un contexte élargi à l'ensemble des lieux éducatifs. Elle postule un environnement favorable, une « Église éducative ». Cette exigence, que met aujourd'hui en relief la recherche en éducation, se trouve soulignée également avec force dans la pensée pastorale contemporaine. De tout temps d'ailleurs, le lien école-famille et école-paroisse a été considéré comme

très important; cependant dans le contexte actuel, la nécessité de « communautés confessantes » paraît particulièrement urgente. « Aujourd'hui nous sommes renvoyés aux sources de la catéchèse — qui sont les sources mêmes de la foi — : aux communautés confessantes, lieux de l'Esprit et de la Parole » (25). On a raison de rappeler que l'Église, entendue comme réalité spirituelle, est le lieu naturel de l'éducation de la foi.

68. Le rappel de cette nécessaire référence à des communautés confessantes a le plus souvent l'heur de susciter ce commentaire brutal: ces communautés n'existent pas. Beaucoup de personnes impliquées dans l'éducation chrétienne scolaire ont l'impression que leurs efforts se perdent dans les sables d'une apathie et d'une indifférence généralisées, quand ils ne sont pas contrés ou contredits ouvertement dans les familles et les paroisses. Reviennent fréquemment des interrogations insinuantes. Pour quelles raisons les adultes demandent-ils une éducation religieuse pour leurs enfants? Est-ce par simple réflexe traditionnel, sorte de rémanence d'un passé de vieilles habitudes chrétiennes que l'on n'ose pas secouer? Comment expliquer que tant de gens indifférents, incroyants, mal-croyants ou non pratiquants osent insister pour que l'école dispense l'éducation religieuse? N'y a-t-il pas là un illogisme, une forme d'hypocrisie qu'il faut avoir le courage de dénoncer? L'heure est venue, disent certains, de refuser d'entretenir davantage l'illusion d'une communauté qui n'existe plus mais qui se survit provisoirement en remettant à des professionnels du monde scolaire la tâche de transmettre la foi. D'autres se tournent vers l'Église et déclarent: « Donnez-nous des communautés confessantes et alors nous accepterons de proposer une éducation religieuse à l'école ».

69. Il y a ici une interrogation radicale posée à l'éducation chrétienne scolaire, qui ne saurait être contournée. Pour y voir quelque peu clair, il importe, croyons-nous, de revenir à l'argument éducatif qui est à la base de la présente étude. Suivant cette perspective éducative, nous sommes conduits à affirmer ceci: si indispensable que soit la collaboration effective du milieu à l'éducation religieuse des jeunes, l'effort de l'école garde sa raison d'être même lorsque fait défaut l'appui du milieu. Selon l'optique proposée, l'éducation religieuse n'est pas d'abord réponse au désir des parents ou des communautés, elle veut être avant tout une réponse aux exigences d'un projet éducatif ouvert et global pour l'étudiant. En termes plus directs, nous dirions: l'éducation religieuse ne se donne pas d'abord parce que les parents la demandent et l'appuient par leur témoignage, elle se justifie fondamentalement par la volonté d'offrir aux jeunes une possibilité de développement selon toutes les dimensions de leur être. Certes, l'apport de l'école ne sera vraiment fructueux que si le milieu y correspond positivement; mais il serait excessif d'exiger que cet appui existe avant que ne commence l'action de l'école.

70. La forme de raisonnement que l'on adopte dans l'examen de questions comme l'apprentissage de la langue ou l'éducation dans les zones sous-développées devrait prévaloir ici. Ainsi, il ne fait de doute à personne que l'enseignement de la langue exige la collaboration efficace du milieu: l'école ne saurait réussir à relever le niveau de la langue parlée et écrite sans un effort concerté des familles, du milieu de travail, des moyens de communication, de l'affichage, etc. Pour autant, l'école ne va pas abandonner l'effort de perfectionnement de ses programmes de français sous prétexte que le niveau de la langue parlée dans les cuisines et les garages demeure souvent très bas ou qu'un courant culturel porte actuellement à idéaliser le parler québécois, le « joual ». Au contraire, par un réflexe éducatif spontané, la plupart des gens demandent à l'école de redoubler d'effort pour améliorer la qualité de la langue. Il en va de même dans la recherche de solutions pour l'éducation des jeunes vivant en milieu défavorisé. Pour suppléer aux lacunes des familles et de l'environnement, on n'hésite pas à définir des programmes spéciaux prévoyant des investissements plus considérables en personnel, en équipement et en ressources éducatives. Ces deux exemples suffisent à montrer que l'éducation ne se contentera jamais d'être le simple reflet du milieu, elle sera toujours « projet » du milieu. L'éducation a pour rôle de faire reculer les clôtures humaines; elle doit permettre l'émergence ou la promotion d'un homme qui ne soit pas fatalement limité aux contraintes humaines, et sociales actuelles. Pourquoi faudrait-il qu'il en soit autrement lorsqu'il est question d'éducation religieuse? Pas plus en ce domaine qu'en d'autres, l'école ne doit renoncer à agir parce que le milieu serait soit indifférent, soit fermé à la dimension religieuse. Elle doit se laisser régir d'abord et avant tout par l'ampleur même de son projet éducatif. Si elle ne se trouve pas greffée sur une réalité communautaire vivante, l'éducation religieuse scolaire sera évidemment plus difficile et portera moins de fruits. Mais même dans ces conditions peu favorables elle ne perd pas son sens.

71. Nous pouvons dire, en guise de conclusion, que l'éducation religieuse scolaire découle primordialement du projet éducatif ouvert et global que se donne une école. Mais cette éducation religieuse nous renvoie immédiatement, pour son efficacité et son mieux-être, aux multiples communautés en marge de l'école. Elle nous renvoie à une « Église éducative », disions-nous en adaptant une expression-clé du rapport Faure. Cette Église éducative n'est pas à concevoir de manière univoque comme si elle faisait référence uniquement à la communauté paroissiale traditionnelle, comme on semble le croire fréquemment chaque fois qu'il est question de « communauté chrétienne ». Il faut bien voir qu'aujourd'hui « il n'y a pas une communauté définitive et absolue pour chaque chrétien, mais de multiples groupes d'appartenance, très diversifiés, souvent éphémères, où il importe de faire exister très explicitement la dimension spécifique du christianisme » (26). L'Église éducative naît donc de l'action multipliée de diverses cellules éducatives, de plusieurs lieux d'élaboration du sens et de l'agir chrétiens: la famille, les mouvements, les communautés paroissiales, les communautés de base, les rassemblements divers et, bien entendu, l'école elle-même.

3. objectifs et évaluation

72. Il reste à préciser les objectifs que poursuit l'éducation religieuse scolaire et l'évaluation qu'on peut en faire. Que faut-il attendre d'une éducation religieuse ainsi située dans une perspective éducative? Où peut-elle conduire l'étudiant? Quelle physionomie spirituelle est-elle susceptible de faire apparaître en lui? Comment peut-on juger de l'efficacité de l'éducation religieuse dispensée en classe?

Un niveau d'apprentissage difficilement mesurable

73. Reconnaissons, au départ, que nous traitons ici d'un niveau d'apprentissage difficile à décrire et à évaluer. Lorsqu'on a affaire à des apprentissages précis qui se rapprochent des automatismes — comme l'apprentissage du calcul, de la lecture ou de l'orthographe — il demeure relativement facile de fixer des étapes, d'ajuster le rythme et les modes de cheminement, d'évaluer les acquisitions. L'apprentissage porte-t-il sur des réalités qui touchent au cœur même de la personnalité — comme apprendre à penser personnellement, devenir responsable, donner un sens à ses expériences —, alors les mesures deviennent moins précises et le travail d'évaluation, plus ardu. Cependant, bien qu'ils soient moins aisément quantifiables et mesurables, ces apprentissages n'en sont pas moins importants: ce qui se mesure le moins est souvent le plus précieux et le plus durable dans la construction d'une personnalité (27). Il s'accomplit présentement un légitime effort en vue de mettre plus de rationalité dans l'ensemble du système éducatif et cela a pour effet d'obliger toutes les disciplines à préciser leurs objectifs et à en faire régulièrement une évaluation. L'éducation religieuse n'y échappe pas et les premiers efforts en ce sens montrent qu'elle peut en tirer un réel profit. Cependant, portés par ce courant de planification, certains esprits technocratiques peuvent être tentés de surestimer ce qui est facilement mesurable et de sous-estimer ce qui l'est moins. L'éducation religieuse risque alors de se voir dépréciée, partageant un sort commun avec la littérature, les arts et les sciences humaines. Pour que soit reconnue la valeur réelle de ces apprentissages plus difficilement mesurables, il faut que les critères d'ordres administratif et statistique soient pondérés à partir des visées éducatives d'ensemble d'une école.

1. Les objectifs

74. Éduquer, c'est aider à croître. Qu'il s'agisse d'éducation physique, artistique, scientifique, morale ou religieuse, la finalité première est toujours d'aider l'étudiant à croître, c'est-à-dire à se réaliser, à émerger comme personne libre, responsable, épanouie. L'éducation religieuse, pour sa part, contribue à cette oeuvre de croissance de deux manières: en favorisant la maturation de l'étudiant au plan religieux et en permettant l'exploration de l'univers religieux. Ce sont là les deux volets inséparables de toute éducation religieuse. Celle-ci, pour être authentique,

doit entretenir un constant dialogue entre l'expérience subjective et les données objectives de la religion. Elle vise à la fois l'approfondissement de l'expérience personnelle et l'approfondissement du fait religieux. C'est ainsi que l'éducation chrétienne s'accomplit dans le dialogue entre la vie et la Parole, entre la découverte du sens de la vie éclairée par la Parole et la découverte de la Parole éclairée par la vie. Ce sont là deux temps indissociables qui se fondent dans un même mouvement éducatif. Deux temps qui doivent s'articuler harmonieusement à l'intérieur des deux activités spécifiques d'éducation religieuse, l'enseignement religieux et l'animation pastorale, de même que dans l'ensemble de la vie scolaire.

Maturation de l'étudiant au plan religieux

75. Nous avons établi précédemment (au numéro 49) que la religion peut apporter une contribution particulière à l'oeuvre éducative et que cet apport se situe dans le prolongement des fonctions propres à la religion. C'est pourquoi, il convient, croyons-nous, de chercher à formuler les objectifs généraux de l'éducation religieuse scolaire en rapport avec les besoins des étudiants mais aussi en lien avec les cinq fonctions attribuées à la religion. Nous dirions donc que l'éducation religieuse scolaire a pour objectifs de développer les cinq sens suivants.

- **Le sens de la cohérence.** « On ne vit pas de choses, mais du sens des choses » (Bernanos). Les activités d'éducation religieuse doivent donner aux jeunes le goût de rechercher le sens des choses. Elles doivent les aider dans leur conquête progressive du sens sur tout ce qui est absence de signification ou non-sens dans leur vie personnelle, dans la vie scolaire, dans la vie sociale et dans la vie ecclésiale. Aussi l'enseignement religieux et l'animation pastorale doivent-ils se concevoir d'abord et avant tout comme des lieux d'élaboration du sens et de recherche de cohérence, à partir de l'expérience et à la lumière de la foi religieuse. La première qualité de ces activités est d'être « signifiantes » et elles le deviennent effectivement dans la mesure où elles procurent aux étudiants, comme ils disent, le sentiment de « parler de ce qui les concerne », de « recomposer leur vie morcelée et émietée », de « voir plus clair en eux-mêmes et dans le monde ».

- **Le sens de l'appartenance.** Ce sens naît de l'expérience de voir comblés, à l'intérieur d'un groupe, les besoins fondamentaux communs à toute personne: besoin d'aimer et d'être aimé, besoin de produire, besoin de comprendre. À cette fin, l'éducation religieuse exige des lieux de fraternité et de solidarité qui brisent les sentiments d'isolement et d'anonymat, et procurent des expériences concrètes de communication et de communion. Il revient surtout à l'animation pastorale de trouver les moments et les modes propices au développement du sentiment d'appartenance à un groupe, à une communauté locale, à une communauté plus large.

- **Le sens de l'intégration.** L'éducation religieuse scolaire doit aider le jeune à « intégrer » les univers nouveaux, à la fois fascinants et menaçants, qu'il découvre en lui et autour de lui: le monde du moi personnel qui émerge avec ses pulsions et aspirations, l'univers scientifique avec ses évidences et ses interrogations, l'univers des relations entre les hommes et les nations avec ses complexités, ses échecs et ses possibilités.

- **Le sens du contact avec le sacré.** L'éducation religieuse ne peut se limiter à des propos sur Dieu et la religion; elle doit proposer l'expérience même du contact avec Dieu par la prière, la célébration, la fête, la liturgie. Il y a donc place pour des activités qui permettent de pénétrer la religion comme par le dedans, par la voie de l'expérience intérieure, la voie des symboles et de l'expression poétique.

- **Le sens de l'agir moral.** La vision religieuse n'apporte pas seulement un surcroît de sens, elle conduit aussi à un surcroît d'agir. En conséquence, l'éducation religieuse se doit d'apprendre aux étudiants à discerner et à choisir les valeurs qui assurent la qualité et la promotion de la vie.

Exploration de l'univers religieux

76. La religion est un univers vaste et complexe. On la découvre comme on explore un continent: par plages ou régions successives. On arrive à la connaître comme un visiteur arrive à « connaître » une ville en se familiarisant peu à peu avec ses divers quartiers. Pour mesurer l'étendue du champ à explorer en éducation religieuse, il est utile de rappeler ici les six dimensions ou facettes qu'on peut reconnaître à la religion (28).

- **Dimension doctrinale.** Toute religion comporte un corps de doctrine, un ensemble de croyances et de dogmes qui composent une vision du monde.

- **Dimension historique.** L'histoire, avec ses récits historiques, ses légendes, ses traditions, ses livres sacrés, constitue une composante essentielle de la religion.

- **Dimension éthique.** Chaque religion formule pour ses adeptes un code de principes et d'observances en lien avec ses croyances.

- **Dimension rituelle.** Il n'y a pas de religion sans liturgie, c'est-à-dire sans un ensemble de rites, fêtes et cérémonies qui mettent en contact avec le sacré. Cette dimension inclut le domaine de l'expression religieuse sous mode artistique et poétique par le chant, la musique, la danse, la peinture, la sculpture et la dramaturgie.

- **Dimension expérientielle.** C'est la dimension personnelle, subjective, intérieure, mystique de la religion. À la source de l'attitude religieuse, se trouve toujours l'expérience vécue d'une dépendance, d'une présence, d'un amour auxquels le croyant répond par une vie accueillie et donnée, dans la foi et la prière.

- **Dimension sociale.** La religion exerce une influence sur les sociétés: à des degrés variables, elle marque les mentalités et pèse sur les débats et sur les choix touchant l'avenir humain.

77. Telle est l'ampleur du champ à explorer. Pour en faire le tour de manière exhaustive, il ne faut pas moins que l'expérience de toute une vie d'homme. Il serait par conséquent irréaliste de penser que l'école seule puisse arriver à révéler pleinement ces six dimensions de la réalité religieuse. Cet objectif ne peut être atteint que grâce à l'action conjuguée et continue des diverses instances éducatives, chacune d'elles ayant une contribution particulière à fournir. C'est ainsi que la famille exerce une influence prépondérante dans la découverte de la religion sous l'aspect expérientiel et moral, et que les communautés, paroissiales et autres, ont une responsabilité et compétence spéciales en ce qui touche à la dimension liturgique et sociale de la foi. De son côté, l'école permet aux jeunes de ressaisir ces diverses dimensions dans un contexte plus large que celui des familles et bien différent de celui des communautés; elle en propose une exploration ordonnée et systématique. Cependant, on a raison d'attendre tout particulièrement de l'école qu'elle assure une juste compréhension des attitudes et des phénomènes religieux, la mise en place des connaissances religieuses essentielles et l'initiation à l'histoire et aux livres sacrés. L'apport dominant de l'école, en raison de la nature même de l'institution scolaire, se situe de ce côté. Mais il s'agit bien d'un apport dominant et non exclusif: l'école en effet ne saurait ignorer délibérément une dimension ou l'autre de l'expérience religieuse.

78. Ces deux volets inséparables de l'éducation religieuse — maturation personnelle du jeune au plan religieux et introduction à l'univers de la religion — constituent un point de référence indispensable lorsqu'il est question de déterminer et de vérifier les objectifs en éducation chrétienne à l'école. Qu'il s'agisse d'enseignement religieux, d'animation pastorale ou d'évaluation du caractère chrétien de la vie scolaire en général, on devrait toujours garder présent à l'esprit ce double versant, ce double mouvement, cette double progression: il y a d'une part des jeunes en voie de construire une option personnelle, et de l'autre un univers religieux à découvrir. À l'aide de ce cadre de référence et tout en tenant compte du projet éducatif de l'école, il sera possible de définir et d'évaluer les objectifs spécifiques de l'enseignement religieux et de l'animation pastorale.

2. Évaluation

79. Dès qu'il est question d'évaluation des activités d'éducation religieuse à l'école, chacun se trouve affronté à une question immense et malheureusement trop peu étudiée: celle de la transmission des valeurs. Question évidemment décisive, car l'éducation religieuse vise essentiellement la transmission des valeurs religieuses. Mais peut-on vraiment enseigner des valeurs? Comment peut se faire aujourd'hui, en éducation chrétienne, la transmission des valeurs évangéliques? Il est certain que les valeurs se transmettent d'abord et avant tout par le contact avec des personnes « signifiantes » et avec des groupes où les valeurs sont vécues, reconnues, appuyées. Elles se transmettent par le témoignage. Mais comment le témoignage des personnes et des groupes devient-il contagieux, conducteur de valeurs? Il faut tenter d'élucider un tant soit peu ce problème central.

80. Les valeurs sont les idéaux, les buts, les normes qui guident la conduite et permettent de discerner le bien du mal, et le meilleur parmi plusieurs biens. Les valeurs agissent sur nous comme des aimants: elles polarisent le cœur, l'esprit et les énergies de l'homme, provoquant soit sa promotion, soit sa dégradation. Personne ne peut vivre sans valeurs. Mais on peut vivre sans jamais élucider les valeurs qui se trouvent à la base de sa vie. Seul celui qui sait nommer les valeurs qui l'animent et choisir celles sur lesquelles il entend construire sa vie, peut prétendre à la liberté. On perçoit là une visée éducative de toute première importance. Mais comment aider les jeunes à accéder à ce niveau de liberté? On peut apporter deux types de réponse à cette question, qui correspondent à deux modèles d'interprétation hérités du contexte social: un modèle fixiste où les valeurs se transmettent par tradition et un modèle fluctuant où les valeurs s'acquièrent par élection.

Tradition des valeurs

81. Dans une société relativement stable, il existe une échelle de valeurs préétablie et acceptée par l'ensemble de la population. C'est ainsi que dans notre milieu, il y a à peine vingt ans, les valeurs proclamées étaient bien définies, stables, hiérarchisées. Il y avait quatre ports d'attache des valeurs: l'Église, la famille, l'école et le gouvernement. Quatre ports bien visibles, proclamant et soutenant sensiblement les mêmes valeurs, inculquant à chacun le devoir de les faire siennes. Il y avait peu de place pour la discordance et il y avait peu de déviants. Les valeurs se transmettaient comme par osmose, par une tradition coulant dans tous les canaux de la société.

Élection des valeurs

82. Aujourd'hui, dans une société changeante, les quatre ports d'attache où l'on avait l'habitude d'ancrer les valeurs n'apparaissent plus aussi clairement, ils se sont comme embrumés. Dans l'Église, la perception des valeurs s'est peut-être affinée mais l'accord n'existe plus sur les priorités, comme en témoignent les tensions entre les valeurs d'autorité et de service, de liberté et d'unité, d'engagement et de détachement. Le monde entier est devenu « notre village ». Le foyer et l'école sont désormais marqués par le pluralisme culturel, ethnique, social et religieux. Les gouvernements se sont sécularisés et, dans l'esprit de beaucoup, ils sont aujourd'hui « désacralisés ». Tous les messages circulent; toutes les thèses, même les plus inattendues, trouvent prenants. Il n'y a plus d'échelle stable, plus de ports fixes. Le cours des valeurs est devenu fluctuant ou « flottant », comme à la bourse des marchés internationaux.

83. Dans ce système fluctuant, il paraît moins indiqué de chercher à transmettre des valeurs acquises, toutes faites, bien étalonnées, que d'apprendre à évaluer les situations et à faire des choix. À travers le flot de messages discordants, il faut apprendre à trouver en soi-même et par soi-même cette capacité de porter un jugement sur ce qui est bien, ce qui est mal, ce qui est mieux. À défaut de ports d'attache extérieurs, il importe d'apprendre à ancrer ses valeurs autour d'une conscience lucide et éclairée. C'est ainsi que les valeurs s'acquièrent par élection, par appropriation personnelle. Cela implique deux démarches précises: la clarification des valeurs et le choix des valeurs.

84. La première démarche qui s'impose est de procéder à la clarification des valeurs. En effet, la société actuelle a embrouillé la perception des valeurs du fait qu'elle tolère la circulation de toutes valeurs, non-valeurs ou contre-valeurs. En même temps, elle secrète elle-même imperceptiblement sa propre hiérarchie de valeurs: conception du bien-être, de la réussite humaine, du bonheur. Dans ce contexte déstructurant, beaucoup de gens se sentent désorientés et désaxés; les jeunes surtout avouent souvent qu'ils se sentent « perdus ». Une première tâche devient donc nécessaire: les aider à clarifier, à nommer les valeurs qui déjà les font agir ou à repérer les indicateurs de valeurs naissantes en eux. Il s'agit de faire émerger à la conscience les valeurs ou embryons de valeurs qui font déjà pencher les choix: « Qu'est-ce qui a valeur pour moi? Dans telle ou telle situation, où vont mes choix? Quelles sont les choses auxquelles j'attache de l'importance? Quels sont mes désirs? » (29) Cet exercice de clarification et d'orientation devient tout aussi indispensable à l'homme d'aujourd'hui qu'au marcheur perdu en forêt lorsqu'il sent le besoin de s'arrêter, de nommer les points cardinaux et de se dire « je suis ici ». Halte nécessaire, qui rend la marche à nouveau possible.

85. La deuxième démarche consiste à apprendre à choisir les valeurs. Cette capacité de choisir et de s'appropriier les valeurs ne s'acquiert pas de façon mécanique, ni par imposition. L'appropriation d'une valeur est toujours le résultat d'une réponse personnelle à l'expérience. Ce qu'on appelle « l'analyse transactionnelle » illustre bien ce point (30). Selon ce type d'analyse qui étudie les relations ou « transactions » entre les personnes, il y aurait en chaque individu comme trois états simultanés: l'état **d'enfance**, l'état de **parent** et l'état **d'adulte**. Mais attention! l'analyse transactionnelle donne à ces trois mots un sens tout autre que celui qu'ils revêtent dans le langage courant. L'état **d'enfance** correspond à tout l'émotionnel en l'homme: ses sentiments, ses goûts, ses passions. L'état **de parent** désigne l'ensemble des messages et des commandements que chacun a reçu de la tradition et qu'il se sent comme obligé de transmettre. L'état **d'adulte** enfin veut signifier la capacité de réflexion et de décision à partir de l'expérience. Il n'y aurait d'échange véritable possible que lorsque deux personnes acceptent de se situer à leur niveau **d'adulte**, tout en tenant compte de l'enfant et du parent en elles. Il n'y a d'éducation possible que dans une « transaction » **d'adulte à adulte**. Aussi longtemps qu'un éducateur se situe comme **parent** devant le jeune en s'adressant à l'**enfant** en lui, celui-ci réagit en enfant et n'accède pas à son stade adulte. Lorsqu'on cherche à lui transmettre des valeurs toutes faites (état de parent), le jeune se conduit en enfant (opposition, refus, ou acceptation infantile). Si on veut l'équiper pour le rendre capable de choisir les valeurs, il faut l'aider à faire advenir en lui l'état **d'adulte**, c'est-à-dire l'habituer à apprécier son expérience, à évaluer les situations, à prendre des décisions et à en juger les conséquences. Les éducateurs n'ont pas à lui donner des valeurs toutes faites, mais à l'accompagner dans sa recherche des valeurs. L'éducation religieuse et morale scolaire a mieux à faire qu'à exposer toutes les valeurs et à dire le dernier mot sur chacune d'elles; elle doit surtout apprendre à repérer les valeurs et donner le goût de les choisir en compagnie et avec l'aide d'autres personnes: parents, camarades, maîtres, frères et guides dans la foi.

86. Ces quelques lignes touchant la transmission des valeurs suffisent à montrer l'enjeu immense de cette question pour l'éducation religieuse. Ce n'est pas seulement l'échelle des valeurs qui s'est démontée, c'est le système même de transmission qui se trouve remis en cause dans le contexte social actuel. Pour la question qui nous préoccupe ici: à quoi doit conduire l'éducation religieuse scolaire?, les conséquences sont évidentes. Dans le contexte fluctuant actuel, il serait vain d'attendre de l'école qu'elle produise aujourd'hui, au plan religieux, des résultats identiques à ceux qu'elle pouvait donner il y a vingt ans dans un autre contexte. Chacun est donc invité à réviser ses « attentes » concernant l'école, car ces dernières portent infailliblement la marque des modèles culturels qui nous habitent. Si l'on tient que les valeurs se transmettent comme un héritage, comme des titres de propriété, alors on attendra de l'éducation religieuse scolaire des résultats mesurables, uniformes, durables. Si l'on accepte que les valeurs se transmettent plutôt par la médiation de l'expérience et le long processus d'appropriation, on ne calculera plus alors les résultats en termes de connaissances et de comportements uniformes et généralisés. On espérera d'autres fruits, plus lents à mûrir, mais

peut-être plus nourrissants pour la vie: la spontanéité et la vérité dans l'expression religieuse, l'affinement de la conscience personnelle, le sens de la responsabilité personnelle et sociale, l'attachement à la Parole de Dieu, le goût d'une véritable communauté, la volonté de rechercher un sens.

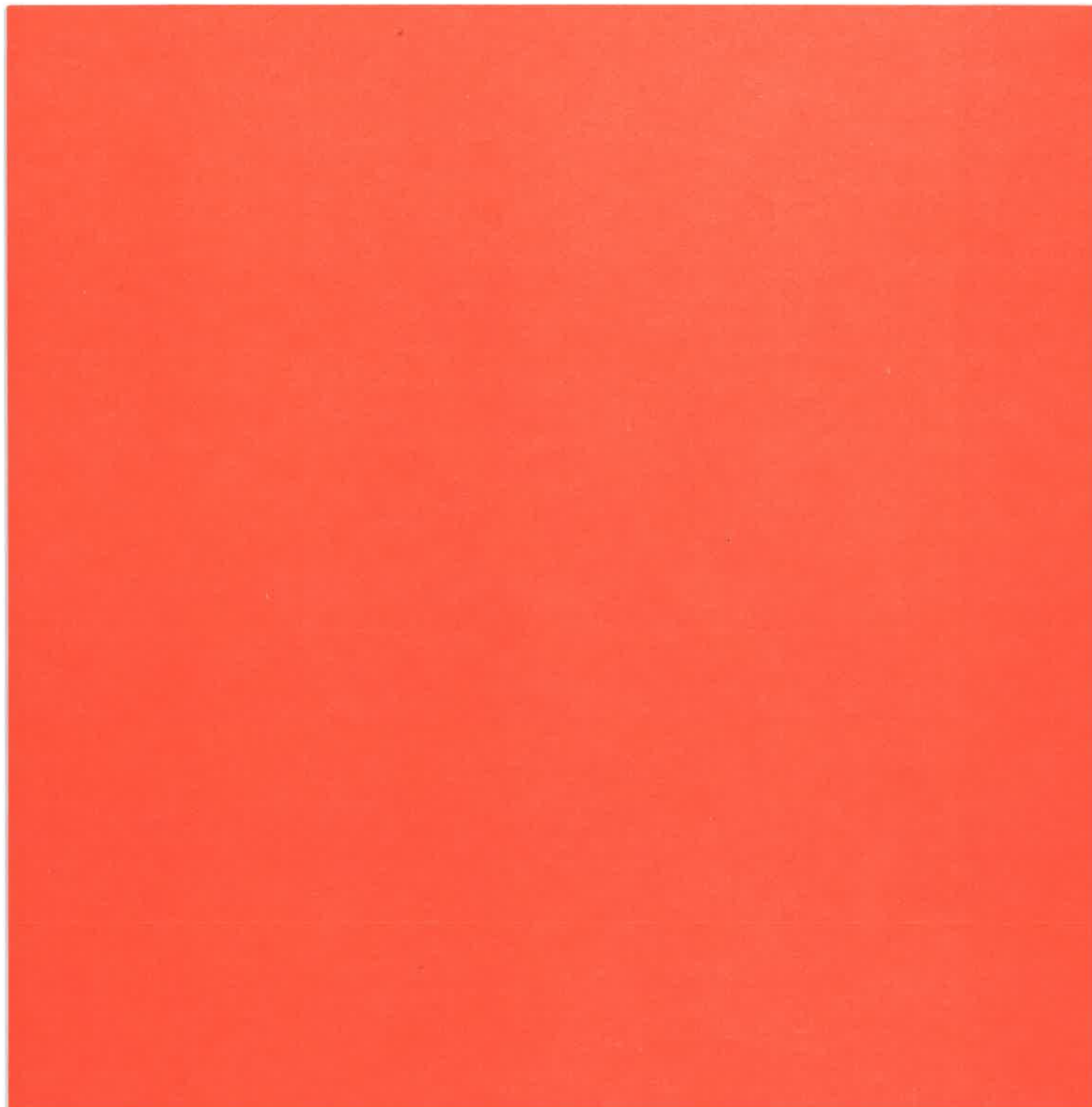
87. L'éducation religieuse scolaire ne peut garantir que les étudiants et les étudiantes seront, au sortir de l'école, des hommes et des femmes à l'esprit religieux, comptant parmi les fervents pratiquants des paroisses. On peut d'ailleurs se demander si l'école chrétienne a jamais réussi à assurer cela. L'enquête Greeley-Rossi auprès des écoles catholiques américaines a montré que l'école ne parvenait à renforcer l'option religieuse des jeunes que dans les cas où le milieu familial exerçait déjà une influence positive sur ce plan (31). Quoi qu'il en soit, il est normal d'attendre de l'école qu'elle aide le jeune dans sa recherche d'une option religieuse personnelle éclairée. Elle n'a pas à lui imposer un sens, mais à lui donner le goût d'en chercher un. Elle n'a pas à lui prescrire une foi, mais à lui montrer que la foi religieuse peut être libératrice, en tant que source de discernement, de dépassement et d'engagement. Il ne dépend pas seulement de l'école, disons même qu'il ne dépend pas surtout de l'école que tel étudiant soit demain un croyant et un pratiquant. Ce choix, à la fois si personnel et si mystérieux, est lié à tant d'autres facteurs: la famille, le voisinage, les expériences de vie, etc. Mais l'école doit rendre possible l'émergence religieuse du jeune.

88. **EN RÉSUMÉ**, voici les principales conclusions et propositions concernant la conception de l'éducation religieuse à l'école.

- 1. On ne peut juger valablement de l'éducation religieuse à l'école uniquement à partir d'une problématique théologique, sociologique ou pragmatique.**
- 2. L'éducation religieuse dans le cadre scolaire doit se légitimer en termes éducatifs et sur le terrain même de l'éducation. Elle doit manifester son apport propre à l'action éducative.**
- 3. L'éducation religieuse fait partie intégrante d'un projet éducatif libéral et ouvert.**
- 4. L'éducation religieuse scolaire répond à la quête de sens chez les jeunes et procure à ces derniers l'occasion d'explorer l'univers religieux qui, de tout temps, a été un champ important de signification et d'expérience pour l'homme.**
- 5. L'éducation religieuse doit rencontrer certains critères éducatifs de base. Quant à sa démarche, elle doit suivre une pédagogie respectueuse du cheminement des étudiants. Quant à son contenu, elle doit accorder une priorité à la tradition religieuse chrétienne qui est dominante au Québec et en Occident. Touchant le milieu où elle s'exerce, elle exige un seuil de cohérence indispensable au plan des enseignements et de la vie scolaire dans son ensemble. Enfin, concernant son environnement éducatif global, elle doit prendre appui sur l'influence éducative des familles et des communautés.**
- 6. La conception de l'éducation religieuse proposée repousse deux extrêmes: une éducation religieuse qui serait un effort d'endoctrinement et une éducation religieuse qui se réduirait à une pure information sur les faits religieux.**
- 7. L'éducation religieuse scolaire poursuit deux objectifs fondamentaux: favoriser la maturation de l'étudiant au plan religieux et permettre l'exploration des diverses dimensions de la religion: doctrinale, historique, morale, rituelle, expérientielle et sociale.**

**troisième
partie**

**dépasser
les dilemmes
paralysants**



Il existe dans le domaine de l'éducation religieuse un certain nombre de clichés peu critiqués, de difficultés non surmontées, d'alternatives apparemment sans issue. Tout cela enlève et paralyse l'action.

La perspective proposée ici invite à dépasser les oppositions et dilemmes paralysants. Elle permet de sortir de certaines impasses, elle fait entrevoir des voies et surtout rend possible un travail de concertation entre les divers agents de l'éducation religieuse scolaire.

1. un consensus possible?

89. Dans les discussions entourant l'éducation religieuse à l'école, il paraît souvent ardu, voire même impossible, de réconcilier les points de vue divergents des parents, des enseignants, des étudiants, des pasteurs et des administrateurs. Chaque parti envisage la question à partir d'un angle particulier et arrive mal à dépasser le cadre trop étroitement parental, académique, personnel, pastoral ou administratif qui est le sien. La perspective éducative proposée ici n'annule évidemment pas ces différences dans les positions de départ, mais elle a le mérite de faire ressortir un point de convergence possible, une sorte de visée commune. Chacun se trouve invité à dépasser la problématique de la simple affirmation de ses droits, devoirs et convictions de croyant, de semi-croyant ou d'incroyant pour revoir ces droits, devoirs et convictions à la lumière des exigences de l'oeuvre d'éducation à accomplir. En d'autres mots, chacun est interpellé dans son rôle d'éducateur, qu'il soit père ou mère de famille, enseignant, administrateur ou pasteur. Cette perspective éducative permet de sortir des fausses problématiques qui bloquent et paralysent l'action. Une pensée convergente peut commencer à se développer.

90. Remarquons qu'il ne s'agit pas d'une convergence au rabais. Dans une situation de pluralisme, la tentation existe de chercher le plus bas dénominateur commun, de répertorier les lieux communs les plus élastiques, de faire un tri dans l'héritage religieux, bref d'imaginer toutes sortes de compromis où chacun met ce qu'il veut. En éducation religieuse scolaire, cela pourrait signifier des programmes et des contenus dilués, sans couleurs, susceptibles de ne heurter personne mais laissant tout le monde insatisfait. La perspective éducative va à l'encontre de ce courant. Elle engage à rechercher le meilleur, le plus valable pour tel étudiant ou tel groupe d'étudiants, compte tenu de leur cheminement et de leur âge. Elle propose une convergence par le sommet, un sommet éducatif, qui n'a peut-être pas toujours l'altitude que la théologie ou le désir des parents et des pasteurs souhaiteraient, mais qui demeure pour l'étudiant le plus haut niveau accessible à ce moment-là. L'éducation ne se fait pas par téléphérique; chacun doit faire l'escalade pas à pas jusqu'au sommet de lui-même.

91. Mais un consensus est-il possible? S'il fallait se limiter aux idées et aux opinions exprimées au sujet de la religion ou de l'éducation, il serait permis d'en douter. Il suffit d'écouter une seule émission radio-téléphonique sur l'un ou l'autre de ces sujets pour se rendre compte de la diversité renversante des points de vue. De prime abord, ces divergences intellectuelles et idéologiques croissantes semblent exclure toute possibilité d'accord; elles font même croire à des collisions frontales inévitables. Mais en réalité, les gens persistent à s'entendre sur un certain nombre de fins de l'action humaine et sur certaines valeurs. Même dans une société idéologiquement divisée, il reste des entreprises communes: il y a des projets qui unissent les gens, les écoles fonctionnent, les communications sont assurées, les églises accueillent leurs fidèles. Par-delà les échos des divisions innombrables, il existe une forme de consensus

pratique, non pas intellectuel mais vécu. Par exemple, personne ne souhaite que l'éducation tourne à la débandade générale. Un assentiment tacite veut que l'école rende les jeunes non seulement capables de gagner leur vie, mais aussi plus authentiquement libres, responsables, capables d'idéal et d'engagement. Dans tous les milieux et dans tous les pays, quelle que soit l'idéologie dominante, l'éducation tend à faire vivre les jeunes à un niveau moral élevé, supérieur à celui de l'ensemble de la société. Cette « sainteté relative » de l'école n'est pas de soi un signe d'hypocrisie ou de naïveté; elle est plutôt l'indice d'une volonté humaine de promotion et de transcendance. Non, l'école de Babel n'est pas une fatalité! Déjà, dans plusieurs milieux, on cherche activement à dégager le noyau de valeurs sur lequel repose l'action éducative.

1. La réaction des enseignants

92. La perspective éducative proposée rejoint l'enseignant sur le terrain même de ses préoccupations professionnelles et met en relief une dimension de l'action éducative que ne peut ignorer aucun éducateur véritable, quelle que soit par ailleurs sa spécialité ou sa position personnelle face à la religion. Pour les professeurs de religion et les animateurs de pastorale, cette perspective paraîtra consonante avec une prise de conscience qui se fait jour parmi leurs rangs: ces professeurs et animateurs entendent de plus en plus être considérés au titre d'éducateurs, tout comme leurs confrères des autres disciplines. Dans une discussion au sujet de l'éducation religieuse à l'école, un professeur de religion disait: « On s'adresse à nous sur tous les tons, comme si nous étions ou des évangélistes, ou des missionnaires, ou des prophètes, ou des pasteurs ou des gardiens de la morale. Or, par choix et par profession, nous sommes d'abord et avant tout des éducateurs. » Cette prise de conscience, qui invite à respecter l'enseignant en tant qu'éducateur, pourra servir à valoriser l'éducation religieuse à l'école. Il convient d'en prendre note dans le travail d'animation et de perfectionnement des enseignants de la religion et des animateurs de pastorale: alors qu'on consacre habituellement beaucoup de temps au ressourcement doctrinal et pédagogique, trop peu d'attention est accordée à l'approfondissement de la pertinence éducative et sociale de leur action.

2. La réaction des pasteurs

93. Chez les pasteurs, on ne manquera pas de détecter dans cette approche éducative un changement de ton significatif. De toute évidence, la fonction d'éducation prend le pas sur celle d'évangélisation. Cela est-il acceptable? Reconnaissons, premièrement, que cette approche repousse l'idée d'une éducation religieuse conçue comme un exercice d'endoctrinement qui viserait à faire des croyants à tout prix, tout aussi clairement qu'elle rejette l'idée d'une éducation religieuse qui se limiterait à une pure information sur les faits religieux et rien de plus. Jusqu'ici, aucune difficulté! car l'éducation de la foi bien comprise n'a rien à voir avec une entreprise d'endoctrinement ou de propagande.

94. Il est également clair, deuxièmement, que cette approche accentue délibérément les caractéristiques propres à l'éducation religieuse accomplie à l'école de telle sorte que celle-ci ne saurait être considérée comme le simple prolongement de l'action éducative des familles et des paroisses. D'une part, ce point de vue a pour effet d'inciter l'école à donner l'apport le plus valable, la contribution la meilleure qu'elle puisse fournir à l'éducation religieuse. En contrepartie bien sûr, cela constitue une invitation aux familles et aux communautés à faire de même, c'est-à-dire à donner elles aussi leur contribution spécifique et irremplaçable. Cette clarification s'impose si l'on ne veut pas que s'instaure un état de confusion désastreux où chaque parti attend tout de l'autre. L'école risque en tout cas de décevoir inmanquablement si on lui demande de jouer des rôles qui dépassent sa compétence et ses ressources; d'ailleurs, elle s'y refusera de plus en plus et avec raison. D'autre part, une certaine différence d'approche s'impose entre les familles, les paroisses et l'école. Il est indispensable que l'enfant et l'adolescent puissent ressaisir la foi en dehors du milieu familial et paroissial, dans un contexte différent mais non pas étranger, avec des éducateurs qui abordent la réalité religieuse par d'autres biais, avec des camarades qui participent à une recherche commune et à un même témoignage.

95. Ajoutons même un troisième point. Cette approche éducative a l'audace de croire que toute la réflexion actuelle sur l'éducation peut être éclairante et enrichissante pour la conception qu'on se fait de l'éducation de la foi. Les sciences de l'éducation ont en effet pour but de mieux connaître les chemins par lesquels l'homme accède à la connaissance de lui-même et du monde. Elles révèlent les voies de la connaissance, de la promotion, du plein-être de l'homme, d'une certaine manière de son « salut ». S'il est vrai que la grâce ne détruit pas la nature et l'ordre de la renaissance dans l'Esprit, celui de la naissance à soi-même, les sentiers de la connaissance de foi suivent peut-être les chemins de la connaissance tout court en les faisant déboucher plus loin. Comment l'éducation de la foi ne serait-elle pas éminemment **éducative**? Non, la pastorale et l'évangélisation n'ont rien à craindre d'une éducation religieuse qui cherche à respecter les lois de l'éclosion (le mot éducation vient de **educere**) de l'homme à la connaissance de lui-même, de l'univers et de Dieu.

3. La réaction des parents

96. Pour les parents, cette perspective éducative pourra se révéler éclairante à deux points de vue. Tout d'abord, elle permet de mieux comprendre les orientations déjà implicitement prises par nombre d'enseignants et d'animateurs en matière d'éducation religieuse à l'école. À ceux qui s'inquiètent parfois de la méthode, du contenu et du style de l'enseignement religieux et de l'animation pastorale et qui ont l'impression que ces activités ne se laissent plus guider que par la fantaisie ou la soif d'innovation, la perspective proposée rappelle qu'un authentique souci éducatif est souvent à la base des recherches actuelles: on tente de mettre au point les voies et les moyens d'une formation religieuse qui soit véritablement éducative pour des jeunes vivant dans un contexte

familial, social, culturel, scolaire et religieux passablement différent de celui de jadis. Deuxièmement, la perspective éducative peut éclairer les parents sur leur rôle propre d'éducateurs. Elle propose en effet une nouvelle manière d'aborder les questions touchant l'éducation religieuse; elle invite à garder constamment présent à l'esprit l'objectif suivant: assurer le cheminement des jeunes au plan religieux. Qu'il s'agisse de questions ou de difficultés touchant les connaissances, les pratiques ou les attitudes religieuses, les réponses et les solutions à apporter doivent se juger à leur valeur éducative: qu'est-ce qui est le plus propre à faire progresser le jeune au plan de son option religieuse? Ici encore, la pédagogie tout court et la pédagogie de la foi se rejoignent. On dit souvent qu'en matière religieuse, il est moins question d'« être en règle » que d'« être en marche ». De même, le véritable pédagogue, comme le veut l'étymologie même du mot, est celui qui « chemine avec » et maintient en marche.

97. La perspective éducative conduit également à considérer avec plus d'attention la question de l'intérêt réel que portent les parents à la formation religieuse de leurs enfants. L'interprétation du désir et de la volonté des parents en ce domaine est difficile et les risques de méprise sont nombreux. Des conclusions sociologiques hâtives ou une lecture de situation par trop pessimiste peuvent faire ignorer des facteurs profonds qui jouent en cette question un rôle majeur. Trois remarques s'imposent ici. La première, c'est que les parents désirent spontanément le meilleur pour leurs enfants. Même si pour eux la dimension religieuse peut être devenue marginale et secondaire, voire totalement absente et ignorée, il reste que beaucoup d'adultes continueront de souhaiter qu'elle puisse avoir sens pour leurs fils et leurs filles, ou à tout le moins que ces derniers aient la chance de faire une option personnelle éclairée. N'allons pas dire qu'il y a là inconséquence, sentimentalisme ou hypocrisie: les parents ont aussi le droit de faire des projets et tout naturellement ils désirent que leurs enfants soient meilleurs, plus épanouis, mieux situés qu'eux face à la vie, à l'avenir, à la religion. Il y a à peine un brin d'humour dans cette constatation: « Les hommes presque toujours se conduisent mieux avec leurs enfants qu'ils ne le font avec eux-mêmes » (32).

98. La deuxième remarque est la suivante: dans la vie, il y a des partis que l'on prend et pour lesquels il est difficile de donner des justifications rationnelles satisfaisantes. Pourquoi, par exemple, le peuple québécois tient-il à la langue française? Voilà un attachement lourd de conséquences aux plans culturel et économique, attachement nullement superficiel même si bien des gens font trop peu d'efforts pour la bien parler. Pourquoi certaines personnes tiennent-elles à demeurer dans un quartier défavorisé ou dans un petit village sans avenir? Il est parfois difficile de dire pourquoi on tient à quelque chose. . . C'est ainsi qu'à la question: Pourquoi désirez-vous l'éducation religieuse pour votre enfant?, il sera toujours difficile pour les parents de répondre. Devant les réponses balbutiées, partielles, inadéquates, il serait facile de conclure à l'insignifiance ou à la superficialité du désir des parents. Mais cette conclusion, en plus d'être méprisante et outrecuidante, pourrait se révéler une grave méprise.

99. La troisième remarque concerne l'utilisation des statistiques de pratique religieuse pour juger de l'intérêt ou du désintérêt des parents et des professeurs pour l'éducation religieuse des jeunes. On sait que le phénomène de la baisse de la pratique religieuse est observable partout, quoique à des degrés divers selon les milieux et les âges. Des sondages et enquêtes viennent régulièrement révéler l'ampleur et le rythme de cette évolution. La tentation est grande de prendre ces chiffres pour leur faire signifier l'intérêt réel que les gens portent à l'éducation de la foi. Or, ici encore, il y a danger de méprise. Il faut bien comprendre en effet que les enquêtes nous donnent des taux d'assistance à la messe dominicale. Il s'agit donc de la pratique religieuse **cultuelle** (aller à la messe le dimanche) qu'on identifierait à tort avec la **pratique chrétienne**, entendue au sens large comme une vie vécue sous le signe de la charité, de l'espérance, du partage, du pardon des offenses et du témoignage de la foi. Qu'on se garde donc de ne pas faire dire aux chiffres de pratique cultuelle ce qu'ils ne peuvent signifier: ils ne révèlent pas totalement l'intention religieuse des gens. Des parents et des professeurs peuvent manifester un intérêt réel pour l'éducation religieuse des jeunes même s'ils ne sont pas assidus aux messes dominicales (33).

4. La portée oecuménique

100. Soulignons enfin la portée oecuménique de cette approche. Au Québec, l'éducation religieuse scolaire s'accomplit à l'intérieur de frontières confessionnelles nettement définies. Dans les autres régions canadiennes, la situation varie considérablement d'une province à une autre, mais historiquement les divergences entre les confessions chrétiennes ont partout constitué un obstacle majeur à la présence d'une éducation religieuse à l'école publique; elles ont même conduit en certains cas à l'exclusion de toute forme de propos religieux à l'école. Depuis quelques années, un mouvement est apparu à l'échelle du Canada, qui cherche à promouvoir une éducation religieuse basée non plus sur les particularités confessionnelles mais sur le droit de l'enfant à une éducation religieuse. Lorsque les diverses confessions acceptent ainsi de revoir la question non plus à partir de leurs seules positions ecclésiologiques mais à la lumière des exigences d'une éducation de tout l'homme, une convergence oecuménique devient possible. Lors d'un récent colloque tenu à Toronto et organisé par l'Institut canadien d'oecuménisme, cent cinquante délégués représentant la mosaïque des confessions chrétiennes au Canada acceptaient l'affirmation suivante comme principe de base à leurs études et à leur action: « Tout enfant a le droit d'être initié aux valeurs de son héritage socio-religieux et ceci requiert l'introduction d'un enseignement religieux dans le processus d'éducation de manière à assurer les bases d'une prise de décision responsable » (34).

2. perspective éducative et confessionnalité scolaire

101. Traditionnellement, la place de la religion à l'école a été affirmée et assurée par le caractère confessionnel des institutions. Le cadre juridique de la confessionnalité garantit en effet la présence de la dimension religieuse au plan du projet même de l'école et confirme le libre exercice des activités d'enseignement religieux et d'animation pastorale. Ce caractère confessionnel fait souvent l'objet de remises en cause et de controverses. Que signifie-t-il dans les faits? A-t-il encore un sens aujourd'hui? S'agit-il d'une étiquette trompeuse qui rassure la population ou d'une marque vraiment distinctive et prise au sérieux? Pourquoi miser sur une structure confessionnelle, alors que ce sont les personnes et la qualité de leur témoignage qui importent? On pourrait multiplier ainsi les questions, clichés et insinuations. . . Mais cela ne ferait que nous ramener au point de départ de la présente étude, à cet arrière-pays des convictions et jugements préétablis. À la suite de la réflexion contenue dans ces pages, il convient peut-être de poser autrement les questions touchant la confessionnalité et de revoir les réponses habituelles qu'on y apporte. Que devient la confessionnalité scolaire lorsqu'on l'envisage à partir d'une perspective éducative?

102. Précisons qu'il ne saurait être question de traiter ici de la confessionnalité en elle-même et sous tous ses aspects. C'est un sujet d'une grande complexité dont l'étude exhaustive exigerait une recherche historique sur l'évolution de l'éducation au Québec, une analyse du statut juridique actuel de la confessionnalité dans les écoles publiques et privées, une revue des principes qui guident l'Église et l'État en matière scolaire, enfin un examen des diverses options ou solutions de rechange possibles (35). Notre objectif est plus limité: il s'agit de voir comment la perspective éducative proposée peut renouveler la problématique habituelle de la confessionnalité. Permet-elle d'y voir plus clair? Nous croyons que oui. Elle fait notamment ressortir trois points particulièrement éclairants et libérateurs dans l'examen de la question confessionnelle.

1. L'éducation religieuse: un attribut normal de toute école

103. De l'approche éducative découle une première conclusion: **toute institution scolaire devrait intégrer la dimension religieuse dans son projet éducatif.** Négativement, cela signifie que la dimension religieuse ne saurait être traitée comme une réalité marginale, ou « spéciale », ou négligeable. Si bien que l'école qui s'engage dans ce domaine ne concède en fait nul privilège aux Églises et ne cherche pas davantage à suppléer à leurs forces défaillantes, mais affirme simplement son projet éducatif dans toute son ampleur et sa densité. Positivement, cela signifie que l'éducation religieuse est reconnue et admise sur la base de principes éducatifs et pour l'apport qu'elle fournit au projet éducatif. Notons que ceci vaut pour toute école, qu'elle soit confessionnelle ou non. Il en ré-

sulte que le respect de la dimension religieuse ne saurait être considéré comme le monopole de l'école confessionnelle mais doit être affirmé comme l'attribut de toute institution qui se donne un projet éducatif ouvert. En conséquence, cette perspective pousse à rejeter l'hypothèse d'une école neutre qui ferait totalement abstraction de la dimension religieuse, à fortiori l'hypothèse d'une école laïque qui militerait contre la religion. D'ailleurs, un peu partout, ce dernier type d'école est généralement considéré aujourd'hui comme étroit et anachronique. En plusieurs pays, et notamment en France et aux États-Unis, on cherche à surmonter un héritage plutôt hypothéqué à cet égard et à dépasser une interprétation très rigide du principe de l'impartialité de l'État.

2. Degrés possibles d'intégration de la dimension religieuse

104. L'éducation, avons-nous établi plus haut (aux numéros 59 à 65), exige un minimum de cohérence entre les divers enseignements de même que dans l'ensemble de la vie scolaire. Un seuil de cohérence doit être assuré, en deçà duquel il n'est pas de formation véritable possible. Ce seuil de cohérence varie évidemment selon l'âge des étudiants, les niveaux scolaires et les milieux socio-culturels. Et une fois ce seuil atteint, on peut imaginer divers degrés dans l'homogénéité et la cohérence du milieu scolaire. On peut aussi concevoir divers degrés dans l'intégration de la dimension religieuse et, de ce point de vue, envisager divers types d'école.

- Une institution peut reconnaître la dimension religieuse en faisant place dans son horaire à un enseignement religieux et à une animation pastorale pour les étudiants qui s'y montrent intéressés. Il s'agit là d'une première forme d'intégration, qui risque de demeurer ténue et fragile, mais qui ouvre la voie à l'initiative et à la participation sur une base volontaire. C'est la situation qui prévaut dans les collèges d'enseignement général et professionnel.

- On peut faire un pas de plus et imaginer une école qui rendrait l'enseignement religieux obligatoire pour tous et proposerait, en conséquence, une grande diversité d'options de manière à ne heurter personne tout en respectant les diverses convictions religieuses. Il n'y aurait donc pas d'exemption mais plusieurs types d'enseignement religieux confessionnel (catholique, protestant, juif) et culturel (historique, anthropologique, etc.). Ce régime aurait le mérite d'affirmer l'importance pour tous les étudiants d'une forme d'éducation religieuse, quelle qu'elle soit. C'est une situation scolaire qui prévaut en certaines régions d'Angleterre et d'Allemagne. Ici même au Québec, on pourrait dire que les écoles assez nombreuses qui sont régies par une entente intervenue entre commissions scolaires pour catholiques et commissions scolaires pour protestants connaissent une situation quelque peu approchante.

- L'intégration et la cohérence peuvent aller plus loin. Elles peuvent aller jusqu'au choix d'une religion comme référence et inspiration pour toute l'action éducative d'une école. Cela implique que, dans l'ensemble, les étudiants, les enseignants et les cadres scolaires acceptent et respectent cette orientation. Une telle école peut par ailleurs reconnaître les droits de la minorité dissidente et prévoir des mécanismes comme l'exemption de l'enseignement religieux pour les étudiants et la dispense pour les maîtres qui n'acceptent pas de donner un tel enseignement. C'est l'école confessionnelle telle que la définissent les règlements du Comité catholique.

- Enfin, on peut concevoir une cohérence plus grande encore : touchant le personnel et les structures mêmes de l'école. Ce serait le cas d'une institution où l'on s'efforcerait de maintenir une homogénéité religieuse plus stricte au plan des effectifs étudiant et enseignant ; où les structures mêmes d'organisation, de fonctionnement et de recrutement seraient strictement confessionnelles. C'est une situation qui peut se retrouver dans le secteur de l'enseignement privé.

Voilà autant de possibilités d'intégration de la dimension religieuse, autant de types d'écoles correspondant à des degrés divers de cohérence et d'homogénéité. A priori, toutes ces écoles peuvent être dites ouvertes, tolérantes, respectueuses de la dimension religieuse. Mais dans les faits, tel ou tel type paraîtra préférable une fois considérés les multiples facteurs qui entrent en ligne de compte dans le choix de l'orientation d'une école au plan religieux : âge des étudiants, niveau d'études, milieu culturel, tradition juridique, désir des parents.

105. Cette vision élargie des possibilités d'intégration de la dimension religieuse a l'avantage de rompre avec le dualisme courant qui réduit la problématique confessionnelle à l'alternative étroite : école confessionnelle ou école neutre. Selon cette perspective plus large, il n'y a plus, d'un côté, l'école confessionnelle qui posséderait toutes les vertus et, de l'autre, l'école neutre qui serait une calamité ; ou encore, pour reprendre la dialectique opposée, l'école non confessionnelle qui serait la panacée à tous les problèmes et l'école confessionnelle qui serait nécessairement rétrograde. L'approche suggérée permet d'entrevoir une gamme de possibilités et rend ainsi possible un choix lucide et serein. Tel n'est pas le cas lorsque l'on s'enferme dans le dualisme habituel qui fait percevoir la solution opposée sous un jour si catastrophique que tout choix devient menaçant et qu'il n'est alors d'autre solution que de s'ancrer plus résolument dans ses propres retranchements. Alors disparaît toute marge de manoeuvre. Sur ce décor d'opposition blanc et noir, la perspective éducative fait réapparaître la gamme des couleurs dans les types d'école. Là où on avait tendance à établir une ligne rigide de démarcation entre deux modèles exclusifs, voici que cette perspective fait réapparaître les nuances et les degrés.

106. Sitôt qu'on admet cette gamme plus large de positions possibles, la problématique de la confessionnalité commence à se débloquer. En tout cas, les points de vue teintés de sectarisme — sectarisme religieux et sectarisme séculier — s'en trouvent passablement relativisés. Il devient clair, en effet, qu'aucun type d'école confessionnelle ou non confessionnelle pourrait prétendre être la solution adaptée à toutes et chacune des situations scolaires. Avec la diversité croissante des situations, il n'y a plus de modèle unique qui puisse rendre compte de toutes les conjonctures et prétendre à une vocation universelle. Dans ce même contexte, la présence multiforme des chrétiens dans le monde scolaire, tel que mentionnée dans le décret conciliaire sur l'éducation chrétienne, prend de l'actualité; et il appert qu'ils peuvent oeuvrer valablement dans divers types d'école, confessionnelle ou non.

3. Le droit premier de l'étudiant

107. L'approche éducative met en lumière un troisième point. Dans la recherche de solutions touchant la confessionnalité, il ne faut pas perdre de vue l'intérêt premier de l'étudiant. On sait que ce champ de la confessionnalité intéresse plusieurs autorités. Les parents, l'Église et l'État y font valoir leurs droits et leurs devoirs. Les enseignants réclament aussi leur droit en ce domaine. C'est donc un terrain « occupé », où il risque de se livrer des luttes entre les divers pouvoirs. Il serait désastreux que les grandes puissances en cause mènent ces combats sur la tête et peut-être aux dépens des petits habitants du pays scolaire. Les droits premiers de ces derniers ne doivent pas être oubliés. L'école n'est ni pour l'État, ni pour l'Église, ni pour les parents, ni pour les enseignants; elle est pour l'étudiant et pour son éducation complète. Ce qui devrait polariser l'effort de toutes ces autorités, c'est la recherche des conditions concrètes les plus favorables à une éducation qui ne soit pas indûment tronquée et qui assure véritablement la maturation culturelle, sociale, humaine et religieuse du jeune. Ici encore, sur ce sujet précis de la confessionnalité, le point de vue éducatif doit primer sur les considérations d'ordres historique, sociologique, juridique, idéologique, politique ou théologique.

108. S'il était possible d'établir une pareille convergence dès le départ, il serait plus facile de trouver des solutions valables quant au statut et à la signification du caractère confessionnel. Soulignons tout spécialement deux éléments qui doivent entrer en ligne de compte: l'âge des étudiants et leur niveau scolaire. Il est facile de comprendre que les enfants plus jeunes requièrent un milieu éducatif davantage cohérent. Ils ont besoin de sentir une union plus étroite entre leur expérience familiale et la vie scolaire, besoin d'éprouver une sorte d'égalité de climat. On ne gagnerait rien à vouloir les éloigner de leurs familles, dans une sorte d'exil culturel ou religieux. N'oublions pas que l'enfant saisit la vie comme à pleines mains et sans faire les distinctions subtiles des adultes entre les fonctions, rôles et aspects des choses. Les adolescents peuvent déjà mieux supporter les différences de climat; mais si celles-ci peuvent se révéler éducatrices, des écarts trop grands entre le climat ambiant et celui de l'école peuvent également avoir une influence nocive. De même, à la

fin de l'adolescence et à la grande adolescence, l'émergence des jeunes à la liberté et à l'autonomie personnelles doit être reconnue et favorisée. C'est ainsi que, dans l'évaluation à faire du statut et de la définition de la confessionnalité, il importe de tenir compte de ces capacités diverses des « apprenants » qui entraînent des différences marquées entre les niveaux scolaires.

La confessionnalité: un concept analogique

109. En conclusion, la perspective éducative révèle que le concept de confessionnalité — comme celui d'école d'ailleurs — n'a pas un sens univoque. Cela signifie que l'expression « école confessionnelle » n'a pas tout à fait le même sens chaque fois qu'elle est employée. Son sens varie et se nuance selon les niveaux d'études (élémentaire, secondaire, collégial), selon les secteurs d'enseignement (public ou privé) et selon les milieux socio-culturels (milieu homogène catholique, milieu pluraliste, milieu cosmopolite, etc.). Le théologien Raymond Laflamme que nous citons au début de la présente étude, fait remarquer que « du point de vue catholique, il est de saine théologie d'envisager diverses modalités de l'école confessionnelle, car déjà, à s'en tenir à la notion elle-même, la confessionnalité revêt un caractère analogique » (36). Cette remarque n'est pas sans importance: dans la recherche d'une définition de l'école confessionnelle adaptée à un milieu, elle invite à procéder sans rigidité et avec souplesse.

conclusion

**une nouvelle
vision
des choses**

110. Le changement, paraît-il, ne survient que dans deux circonstances: lorsque la situation devient intenable ou lorsque apparaît une nouvelle vision des choses. Ce premier fascicule n'a pas cherché à apporter des solutions pratiques aux problèmes concrets et difficiles que rencontre l'éducation religieuse à l'école. Son objectif était autre: apporter une nouvelle vision des choses.

notes

- (1) W. F. Ryan, **L'Église et l'éducation au Québec**, dans **École et société**, de P. W. Bélanger et G. Rocher, HMH 1970, p. 187.
- (2) S. J. Curtis, **History of Education in Great Britain**, cité dans **The Fourth R**, The Durham Report on Religious Education, National Society SPCK, London, 1970, p. 1.
- (3) Rapport de la Commission internationale sur le développement de l'éducation, **Apprendre à être**, Unesco-Fayard, 1972, p. 163.
- (4) Décret conciliaire **L'éducation chrétienne**, coll. L'Église aux quatre vents, Fides, 1965, p. 6.
- (5) **Ibid.**, p. 5.
- (6) En 1970, on évaluait à environ 40 millions le nombre d'étudiants recevant leur éducation dans des institutions catholiques de par le monde. Ce chiffre ne représente pas le dixième de la population scolaire mondiale, estimée à 435 millions en 1968 (voir Rapport Faure, **op. cit.**, p. 317).
- (7) Décret conciliaire **L'éducation chrétienne**, p. 12.
- (8) R. Laflamme, « La doctrine scolaire de l'Église: sa permanence et son insuffisance » dans A. Baby et coll. **Les valeurs chrétiennes et l'éducation**, Presses de l'Université Laval, Québec, 1967, p. 191.
- (9) **La présence de l'Église en éducation**, Fédération des Collèges classiques, 1966, p. 47. Voir aussi « Confessionnalité ou pastorale dans l'école? » par P. Angers, dans **Perspectives**, février 1968, pp. 19-68.
- (10) W. R. Inge, cité par P. Berger dans **La rumeur de Dieu**, Centurion, 1972, p. 42.
- (11) P. Berger, **La rumeur de Dieu**, Centurion, 1972, p. 32.
- (12) **Ibid.**, p. 23.

(13) A. Greeley, dans **Concilium**, janvier 1973, p. 1. Voir également du même auteur **Unsecular Man, The Persistence of Religion**, Schocken Press, New York 1972. Et aussi C. Geertz, **Religion as a Cultural System** dans *The Religious Situation*: 1968, Boston Beacon Press, 1968; R. Nisbet, **Social Change in History**, New York: Oxford University Press, 1969; V. Caster, « La sécularisation interprétée » dans **Lumen Vitae**, no 23, 1968. Citons enfin le récent livre de Harvey Cox **The Seduction of the Spirit**, Simon and Schuster, New York, 1973. Cox reconnaît que la religion est un phénomène « beaucoup plus complexe et permanent » qu'il ne le croyait au temps où il écrivait « La Cité séculière » (1965).

(14) Commission d'étude sur les laïcs et l'Église, **L'Église au Québec: un héritage, un projet**, Fides, 1972, p. 193.

(15) Khalil Gibran, **Le prophète**, Casterman, 1964, p. 56.

(16) **L'activité éducative**, Rapport 1969-1970, Conseil supérieur de l'éducation, Québec, 1970, p. 1-75.

(17) A. Greeley, **Unsecular Man**, Schocken Press, New York, 1972, p. 66.

(18) **Ibid.**, p. 16.

(19) Rapport Faure, p. 177-178.

(20) **L'activité éducative**, p. 50.

(21) Jérémie 31, 33-34.

(22) **L'activité éducative**, p. 32.

(23) J. Onimus, **Réflexions sur l'essentiel**, p. 102.

(24) Rapport Faure, p. 185.

(25) G. Duperray, « Le mouvement catéchétique: où en sommes-nous? où allons-nous? » dans **Vérité et Vie** no 685, p. 15.

(26) **Ibid.**, p. 15.

(27) Voir «Évaluation du rendement du système d'enseignement » dans **Rapport annuel 1970-71** du Conseil supérieur de l'éducation, pp. 277-279.

(28) Voir N. Smart, **Secular Education and the Logic of Religion**, Faber, 1968, pp. 15-18.

(29) À ce sujet de la clarification des valeurs, citons les travaux et techniques de Sydney Simon (**Values and Teaching et Value Clarification**, Center of Humanistic Studies, Université du Massachusetts, Amherst). C'est une question qu'on ne saurait évidemment isoler de la perspective plus générale du développement moral. Mentionnons les travaux de J. Piaget, **Le jugement moral chez l'enfant**, ceux du groupe du Farmington Trust d'Oxford (J. Wilson, N. Williams et B. Sugarman, **Introduction to Moral Education**, Penguin, 1968) et ceux de L. Kohlberg (**Moral Education in the Schools; A Developmental View**, The School Review, vol. 74, University of Chicago Press; **The Child as Moral Philosopher**, Harvard Graduate School, Cambridge, Mass.).

(30) T. A. Harris, **I'm ok - You're ok**, Avon, New York, 1969.

(31) A. Greeley et P. Rossi, **The Education of Catholic Americans**, Adline, Chicago, 1966.

(32) J. Perret, « Y a-t-il en France des valeurs communes capables d'animer une éducation nationale? » dans **Vérité et Vie**, no 675, décembre 1973.

(33) Voir J. Harvey, « La crise actuelle de la pratique religieuse et la pastorale des marginaux », dans **Pastorale-Québec**, septembre 1972.

(34) National Conference on Religious Education in a Pluralistic Society, York University, juin 1973, Toronto, rapport ronéotypé, p. 6.

(35) Voir **Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec**, Fides, 1966, troisième partie, pp. 53-92; P. Garant, **La confessionnalité ou la laïcité du système scolaire public québécois**, **Les cahiers du droit**, vol. 10, no 4; G. Houle, **Le cadre juridique de l'administration scolaire locale au Québec**, Annexe au rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1966; R. Laflamme, **art. cit.**, pp. 170-212; P. Angers, « Confectionnalité ou pastorale dans l'école? » dans **Perspectives**, février 1968, pp. 19-68; **La présence de l'Église en éducation**, Fédération des Collèges classiques, 1966; Duclercq, Michel, « L'Église dans le monde scolaire » dans « **Parole et Mission** », no 30, juillet 1965, pp. 433-453.

(36) R. Laflamme, **art. cit.**, p. 209.

Code 37-1005 Dossier 1144
Publié par le service général des Communications
du ministère de l'Éducation
Dépôt légal: 1er semestre 1974
Bibliothèque nationale du Québec



GOVERNEMENT
DU QUÉBEC

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION



QCSE003085