

Voies et impasses

2

**l'enseignement
religieux**

Voies et impasses

Doc - 01259

V
488
2



426644

E359

C65

V61

1974-80

V.2

OCSE

**l'enseignement
religieux**



table des matières

	<i>pages</i>
Avant-propos	4
Introduction: Bilan et prospective	6
I. Pourquoi y a-t-il un enseignement religieux à l'école?	11
1. Les arguments traditionnels	13
2. L'argument éducatif	18
II. L'enseignement religieux à l'élémentaire	27
1. La lecture de la situation	29
2. Le programme catéchétique	35
3. Les relations école-famille-communauté	41
4. Les aménagements	48
III. L'enseignement religieux au secondaire	55
1. La voie catéchétique	57
2. La voie doctrinale	73
3. La voie culturelle	77
4. Les aménagements	86
Conclusion: Une éducation au plein-être	100
Notes	102

avant-propos

Les enquêtes et les travaux sur l'enseignement religieux à l'école sont nombreux mais la présente étude a pourtant son originalité. Profitant des données déjà accessibles, cette étude propose une lecture d'ensemble de la situation de cet enseignement au Québec et suggère les voies du présent: elle offre une présentation renouvelée des motifs qui conduisent à affirmer la place d'un enseignement religieux à l'école et notamment à l'école catholique, elle fournit une description des objectifs et des principaux aménagements que le Comité catholique propose pour cette discipline.

Ces pages permettront au ministère de l'Éducation, aux autorités religieuses, aux administrateurs scolaires, aux professeurs, aux parents intéressés à l'éducation chrétienne, de bien percevoir les orientations que le Comité catholique voudrait donner à l'enseignement religieux dans le cadre scolaire. Les règlements révisés du Comité catholique de même que les pensées déjà exposées dans le premier fascicule de VOIES ET IMPASSES supposent et entraînent, pour plusieurs aspects de l'enseignement religieux, « une nouvelle vision des choses »: il importe qu'on en comprenne la nature, le bien-fondé et la cohérence éducative et chrétienne.

Au moment où l'on fait au Québec l'évaluation des dix dernières années d'enseignement catéchétique, cet ouvrage veut être une contribution positive à cette évaluation et une incitation à poursuivre le travail avec l'esprit créateur que réclame le nouveau monde scolaire.

André Naud, président

Le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation

introduction

**bilan
et prospective**

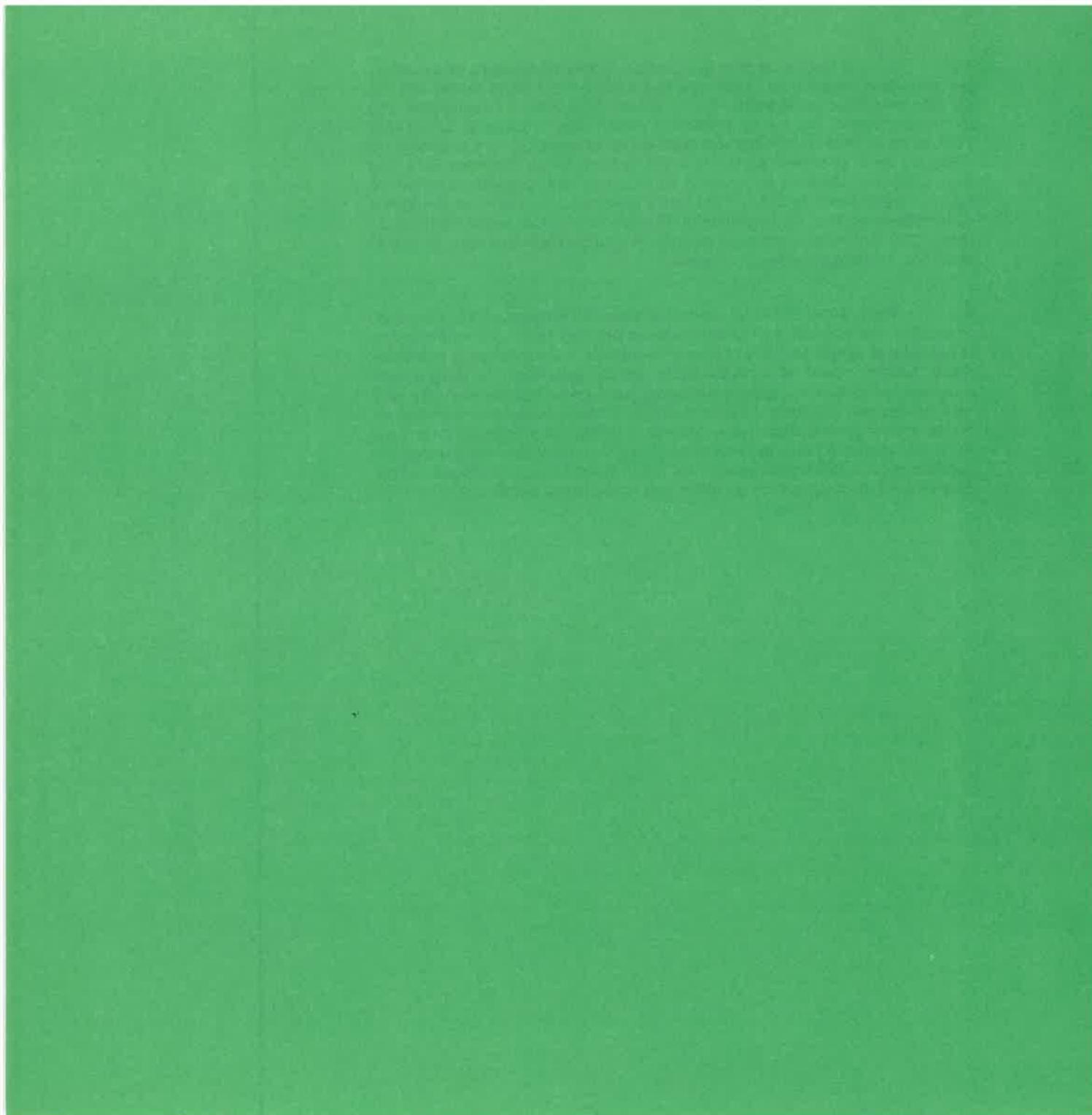
1. L'enseignement religieux a connu de profondes transformations depuis dix ans. Il a donné lieu à de multiples initiatives et innovations dont les plus marquantes furent le passage du « catéchisme » à la « catéchèse », l'expérimentation en culture religieuse et les essais en vue de diversifier les options au secondaire. L'effort de renouvellement a été généralement bien appuyé par les dynamismes du milieu scolaire et du milieu ecclésial; il s'est poursuivi avec ardeur à tous les niveaux. Au total, la dernière décennie fut une période de fécondité et de productivité assez exceptionnelle.

2. Aujourd'hui le temps est venu de faire le point. Il y a un bilan à établir, et aussi une prospective. Il faut évaluer le travail accompli, chercher à en discerner les lignes de force et les failles, vérifier les orientations prises et déterminer les directions à prendre. Car en dépit des acquisitions nombreuses des dernière années, les questions qui se posent à l'enseignement religieux demeurent à la fois nombreuses et radicales. Elles ne se limitent pas au quoi faire et au comment faire, c'est-à-dire aux interrogations touchant par exemple: le règlement d'exemption, les programmes, les méthodes, les options, le travail d'animation. Les objectifs mêmes de l'enseignement religieux se trouvent mis en cause. C'est la question du **pourquoi** qui est soulevée. Pourquoi y a-t-il un enseignement religieux à l'école? Quels sont les objectifs que poursuit cet enseignement? Ces objectifs cadrent-ils avec ceux de l'école? Cette dernière assume-t-elle des tâches qui reviendraient normalement aux familles et aux communautés croyantes? Pour rejoindre ces ordres de questions, l'étude à faire ne pourra se borner à l'examen de suggestions portant sur l'organisation ou le réaménagement de l'enseignement religieux: elle devra remonter jusqu'aux finalités mêmes de cet enseignement.

3. La présente étude veut être à la fois évaluative et prospective. C'est dire que nous devons prendre un certain recul par rapport à la multiplicité et à la complexité des facteurs qui s'entremêlent pour composer les difficultés et les tensions actuelles. Une distance critique s'impose. Plusieurs éducateurs activement engagés dans le domaine de l'enseignement religieux se sentent présentement comme paralysés par un sentiment d'incertitude et d'hésitation face à leur tâche. Ils ressemblent à des marcheurs qui après avoir franchi allègrement une longue piste se retrouvent soudainement face à la forêt dense: oublieux du chemin parcouru, incertains de la direction à prendre, ils arrivent mal à discerner un sens et un avenir à leur action. Ils pressentent bien que les solutions aux problèmes spécifiques de l'enseignement religieux ne peuvent se trouver qu'en référence au paysage scolaire dans son ensemble. Mais, entre-temps, les arbres les empêchent de voir la forêt.

4. Dans le but de clarifier la situation, il sera nécessaire de délaissier les problématiques trop familières qui débouchent sans cesse sur les mêmes dilemmes paralysants. Pour pouvoir procéder à l'évaluation et à la prospective, il faudra au préalable établir des critères et se donner une vision suffisamment ample et réaliste des choses. Ce sera précisément l'objectif de la première partie de prendre le recul ou l'altitude qu'il faut pour percevoir sous un jour neuf la situation de l'enseignement religieux. Nous y précisons le cadre d'analyse à partir duquel, dans les deuxième et troisième parties, nous pourrons dégager les enjeux fondamentaux de la situation présente, distinguer les voies d'avenir et les impasses, proposer enfin les aménagements appropriés.

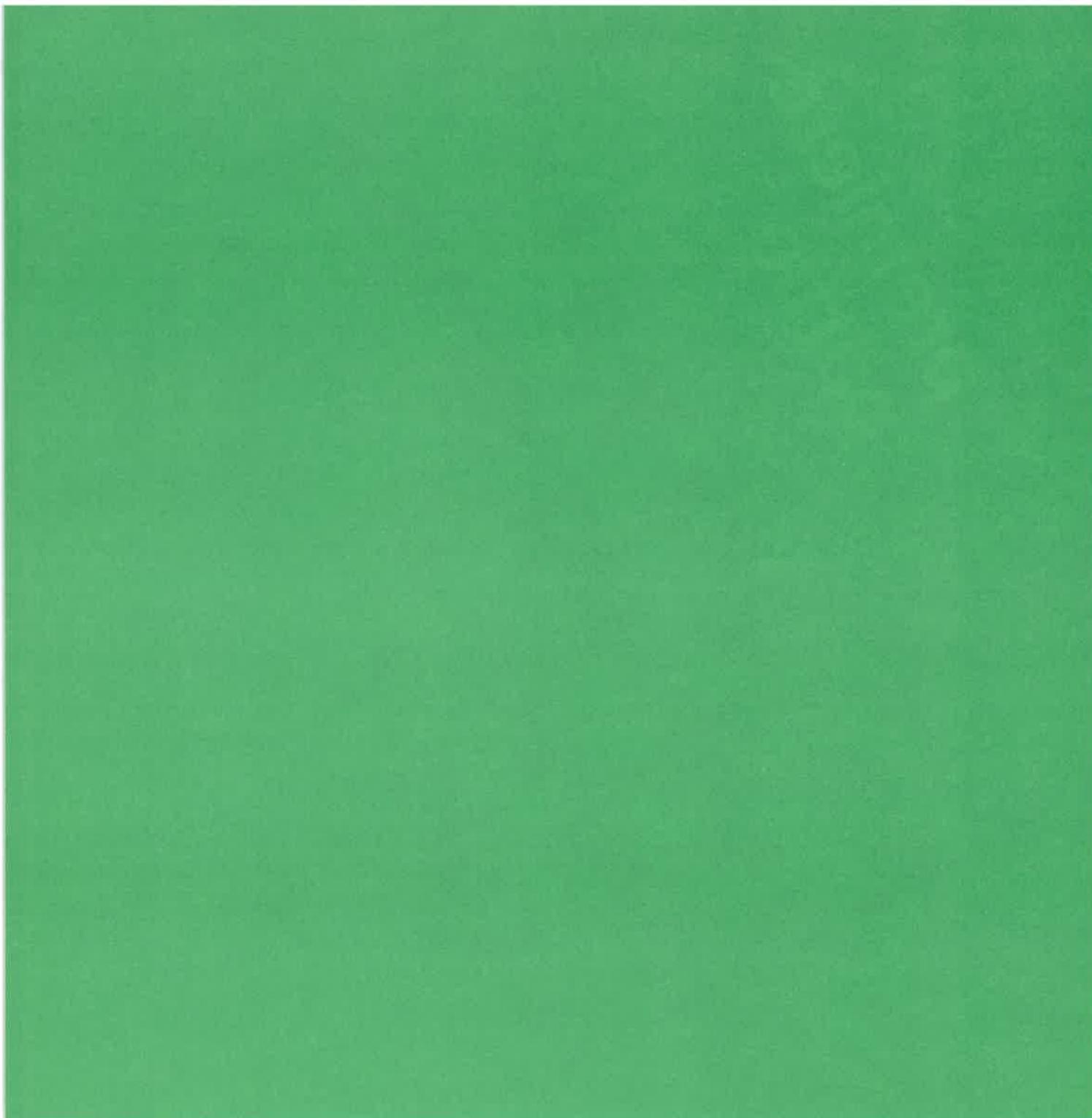
5. Nous reprendrons ici, en l'appliquant à l'enseignement religieux, la perspective éducative proposée dans le premier fascicule « **Dimension religieuse et projet scolaire: voies et impasses** ». Au plan de la méthode, nous ferons appel aux documents écrits touchant l'enseignement religieux: programmes, guides pédagogiques, enquêtes et sondages, articles de revues, rapports d'expérimentation. Nous tenterons d'en arriver à une synthèse et à une vision propres à guider et à éclairer tous ceux qui s'intéressent à l'enseignement religieux. Voir plus clair dans le présent et prévoir plus net dans l'avenir: tel est l'objectif de cette étude. « Voir, disait Teilhard de Chardin, on dirait que toute la vie est là » (1).



**première
partie**

**pourquoi y a-t-il
un enseignement
religieux à
l'école ?**





1. les arguments traditionnels

6. Passons en revue les divers arguments qui ont servi et servent encore à justifier la présence d'un cours d'enseignement religieux dans la maquette académique des écoles élémentaires et secondaires. Nous en examinerons en tout six. Ce sont des arguments qui ont eu et conservent encore aujourd'hui une signification indéniable; chacun met en valeur un aspect ou l'autre de l'enseignement religieux. Chacun véhicule aussi une certaine conception de ce que devraient être le contenu, la pédagogie et les objectifs de cet enseignement. Mais, comme nous le verrons, aucun ne parvient à établir de façon pleinement satisfaisante la légitimité de l'enseignement religieux dans le cadre scolaire. Chacun de ces arguments prend plus ou moins de poids auprès de tel ou tel groupe de personnes, mais aucun ne réussit à rallier une adhésion universelle. Chacun a sa valeur, mais aussi ses limites et ses insuffisances. C'est pourquoi nous dirons qu'aucun ne peut être considéré comme concluant et décisif. Faut-il le souligner, dans la présentation qui suit, les arguments seront formulés de manière un peu contrastée. C'est avec l'intention évidente de mettre en relief la pointe de chacun. Dans la réalité, ils apparaissent rarement de façon aussi saillante; ils demeurent le plus souvent à l'état de postulats implicites, de convictions informulées et d'idées latentes. N'empêche qu'ils exercent une influence déterminante sur les moindres décisions concernant l'enseignement religieux. Ce sera un exercice purifiant et éclairant de les faire émerger au plein jour de la conscience.

Premier argument: la confessionnalité de l'école

7. Cet argument est fort simple: puisque les écoles sont confessionnelles, il est tout à fait normal qu'elles inscrivent à leur horaire un cours d'enseignement religieux. On peut répondre: l'enseignement religieux est une composante essentielle de la confessionnalité, soit! mais on peut très bien imaginer qu'une école non confessionnelle puisse dispenser également un cours d'enseignement religieux catholique. C'est d'ailleurs là une possibilité mentionnée dans le rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Parent) et fréquemment reprise depuis (2). Il faut donc chercher ailleurs que dans le caractère confessionnel de l'institution scolaire la raison dernière qui explique le bien-fondé de l'enseignement religieux à l'école.

Deuxième argument: le devoir d'évangélisation

8. Cet argument est d'ordre pastoral. Il part du principe que les enfants baptisés ont droit à une éducation chrétienne et qu'en conséquence les parents et l'Eglise ont le devoir de leur présenter le message chrétien. Pour les aider dans l'accomplissement de ce devoir, les parents et l'Eglise demandent à l'école de contribuer pour une part à l'oeuvre de l'éducation de la foi. A la racine de cet argument se trouvent donc les exigences pastorales découlant du baptême et le devoir d'évangélisation.

9. Traditionnellement, l'enseignement religieux a été perçu et donné dans cette perspective. Aujourd'hui toutefois, force est de constater qu'une pure argumentation pastorale s'avère insuffisante aux yeux de nombreux administrateurs, enseignants et étudiants. En effet, de plus en plus d'éducateurs et d'administrateurs tiennent à souligner la distinction nécessaire entre les fonctions ecclésiales (évangélisation, catéchèse, sacramentalisation et témoignage) et les fonctions spécifiques de l'école (apprentissage et enseignement). Ils se sentent comme mal à l'aise face à un langage et à des attitudes où ils décèlent une confusion entre les plans scolaire et ecclésial, où l'autonomie de l'école ne semble pas suffisamment reconnue. De leur côté, les enseignants conçoivent leur tâche d'abord en termes de travail professionnel et moins en termes de mission; ils se définissent avant tout comme pédagogues-éducateurs et non comme des missionnaires ou des prédicateurs. Pour leur part, les étudiants, surtout les plus âgés du secondaire, ont vite fait de flairer les intentions de prosélytisme: ils se hérissent contre ces cours où, comme ils disent, « on sait trop bien où l'on veut en venir ». On voit donc que cet argument de l'évangélisation risque de faire apparaître l'enseignement religieux comme une sorte d'ingérence ou d'intrusion. Certes, l'évangélisation bien comprise ne pousse nullement à faire fi de l'autonomie des structures et de la liberté des personnes; c'est même le contraire qui est vrai: elle incite à manifester un très grand respect envers elles. Mais en raison des suspicions qu'il suscite, il faut convenir que l'argument de l'évangélisation sert mal à légitimer la présence d'un cours d'enseignement religieux dans une école publique complexe et autonome.

Troisième argument: la tradition

10. Traditionnellement, l'école québécoise a accordé une large place à l'enseignement religieux, si bien que, pour certains, il est impensable ou inimaginable qu'il en soit autrement. Cet argument de la tradition nous rappelle pertinemment que l'école comme toute institution ou tout individu doit s'inscrire dans une histoire. Mais, par lui-même, il ne saurait constituer une justification satisfaisante pour le cours de religion. Après tout, la tradition seule ne peut servir de base à l'organisation scolaire.

Quatrième argument: la culture chrétienne

11. Cet argument met de l'avant le rôle éminent joué par le christianisme en Occident, spécialement en Amérique du Nord et singulièrement au Québec. Un jeune d'ici, explique-t-on, ne peut ignorer les traits essentiels de la religion chrétienne — dogme, morale, pratique culturelle et impact social — sous peine de rester étranger à sa propre culture et comme exilé en son propre pays. Tout un pan de la civilisation demeurerait incompréhensible à ses yeux, tant la religion est tissée intimement à notre vie culturelle, familiale, artistique et sociale. Pour ce motif d'intégration culturelle, il paraît nécessaire de faire figurer un cours d'enseignement religieux au programme d'études des écoles.

12. Aujourd'hui, on invoque fréquemment cet argument culturel. Comme il se fonde sur la sociologie et met en relief une donnée évidente de notre civilisation, il reçoit un accueil sympathique en bien des milieux. Le rapport Dumont le reprenait à son compte pour demander l'inclusion d'un cours d'initiation au fait religieux: « L'héritage religieux constitue un fait sociologique et un bien collectif que personne au Québec ou ailleurs ne peut ignorer » (3). C'est cette intuition qui a conduit à l'expérimentation du programme de culture religieuse et qui explique en partie l'essor récent des départements de sciences humaines de la religion au Québec.

13. Il est incontestable que cet argument met en valeur une dimension à laquelle jusqu'à tout récemment on avait accordé trop peu d'attention. Mais il n'est pas certain que ce raisonnement à partir de la culture ambiante puisse justifier péremptoirement un cours spécifique d'enseignement religieux. En Ontario, par exemple, le rapport MacKay suggérait de rattacher un tel cours au département d'histoire (4). Comme l'histoire de la Grèce antique contient une initiation à la mythologie grecque, ainsi le cours d'histoire du Québec pourrait comporter une section consacrée aux traditions religieuses québécoises. Dans ce cas, la dimension religieuse culturelle serait intégrée au programme des sciences humaines et le cours d'enseignement religieux disparaîtrait pratiquement comme matière distincte. Si telle devait être l'évolution, il est à prévoir que beaucoup de parents, d'éducateurs et même d'étudiants ne s'y retrouveraient plus. En effet, dans l'esprit de la plupart des gens, le concept d'enseignement religieux évoque plus qu'une simple étude, au plan culturel, des traditions et du folklore religieux; il implique une exploration vitale de la dimension religieuse et, partant, une démarche qui ne reste pas à l'extérieur des phénomènes mais qui cherche à les pénétrer comme de l'intérieur. Un programme d'enseignement religieux conçu dans la seule perspective culturelle répondra toujours incomplètement aux besoins des enfants et des adolescents, de même qu'aux attentes de beaucoup de parents.

Cinquième argument: le désir des parents

14. Selon cette ligne d'argumentation, l'enseignement religieux trouve sa justification dernière dans la volonté démocratique des parents. Ces derniers jouissent en effet du droit de choisir pour leurs enfants le type d'éducation qui convient à leurs convictions religieuses. Or, au Québec, les parents sont en grande majorité catholiques et ils tiennent à ce que l'école donne un enseignement religieux catholique. L'institution scolaire ne peut se soustraire à cette volonté de la population puisque par souci démocratique elle se veut précisément au service des gens.

15. Il ne fait aucun doute que ce droit démocratique des parents reste fondamental. Il s'agit d'un droit inscrit dans le préambule même de la Loi de l'éducation: « Les parents ont le droit de choisir les institutions qui, selon leur conviction, assurent le mieux le respect des droits de leurs enfants »(5). C'est dire que l'Etat et les commissions scolaires ne peuvent traiter à la légère les exigences religieuses des parents en matière scolaire. Ceux-ci sont les porte-parole des droits de l'enfant à une éducation religieuse, droit inscrit dans la Charte des droits de l'enfant de l'UNESCO (6).

16. Mais, chaque fois qu'est avancé cet argument du droit de l'enfant dont les parents sont les garants, il se trouve des personnes pour dire que les parents réduisent trop souvent l'éducation à une projection de leurs désirs sur leurs enfants ou demandent à l'école de faire une éducation religieuse qu'ils n'osent plus faire eux-mêmes à la maison. On objecte qu'il est relativement facile de dire que les parents désirent massivement l'enseignement religieux: ils n'ont jamais été consultés! Les uns citent les indices de pratique religieuse décroissante et un climat diffus d'indifférence pour conclure que ce n'est plus la majorité qui tient à l'enseignement religieux. Les autres répliquent que la pratique culturelle ne peut servir de critère valable, qu'il importe de distinguer entre pratique institutionnelle et pratique chrétienne et que malgré la baisse d'assistance à la messe dominicale plus de 90% des Québécois continuent de s'identifier à la religion catholique. Bien malin qui voudrait solutionner ce débat! Une chose cependant est sûre: il faut, sur ce sujet, se garder des lectures sociologiques faciles et des généralisations rapides, qu'elles soient favorables ou défavorables à l'enseignement religieux. La volonté démocratique des parents reste un argument pertinent, profondément ancré dans la tradition légale et scolaire du Québec, mais, en raison de la fluidité de la situation au plan socio-religieux, il paraît peu conseillé de chercher à légitimer le cours d'enseignement religieux uniquement à partir du désir des parents et de la force de l'opinion publique.

Sixième argument: les bons principes

17. Les adultes réclament parfois l'enseignement religieux à l'école afin que soient inculqués aux jeunes les "bons principes". Cet argument peut traduire l'inquiétude des parents quant à la moralité de leurs enfants: ils veulent que l'école donne à leurs jeunes une « base morale ». Mais à quelle morale songent-ils? La morale du bon citoyen? La morale de la société de consommation? La morale d'un certain matérialisme vertueux? Des principes moraux enracinés dans une foi? Rien n'est clair; peut-être les uns et les autres veulent-ils tout cela en même temps. Cependant, il serait injuste de réduire ce désir des parents à une réaction de peur et de conservatisme. Quand ils réclament des « bons principes », même s'ils emploient une expression inadéquate, plusieurs parents entendent manifester l'importance qu'ils attachent à une formation morale et religieuse véritable. On serait malvenu de les accuser de ne pas faire la distinction savante entre morale et religion, morale et foi. Par ailleurs, il est certain que d'autres parents se satisferaient d'un enseignement moral sans référence à une religion. L'argument des bons principes est donc très ambigu; il ne peut servir à justifier comme tel un cours spécifique d'enseignement religieux.

Valeur et limites de ces arguments

18. Les six arguments que nous venons d'énumérer ne manquent pas d'à-propos et de valeur, mais ils ont aussi leurs limites et leurs insuffisances. C'est pourquoi, lorsqu'il s'agit de légitimer le cours d'enseignement religieux à l'intérieur de la maquette académique d'une école, ni l'un ni l'autre ne se révèle pour tous pleinement convaincant et définitif. Nous croyons qu'il faut chercher dans une autre direction un argument plus décisif.

2. l'argument éducatif

19. Puisque l'enseignement religieux est dispensé à l'école, c'est sur le terrain même de l'éducation qu'il doit trouver ses lettres de créance. Pour justifier sa présence dans le cadre scolaire, il faut moins invoquer des arguments de type pastoral, culturel, historique ou juridique que fournir un raisonnement dans la ligne proprement éducative. Nous chercherons ici à montrer que l'enseignement religieux peut apporter une contribution valable au projet éducatif de l'école. Reprenant l'essentiel de la perspective éducative déjà présentée dans le premier fascicule de cette étude, tout en la prolongeant, nous ferons appel à un triple raisonnement basé sur le besoin de sens chez tout homme, sur la nature de la religion et sur la conception même de l'école.

La quête de sens

20. Le dynamisme humain conduit l'enfant et l'adolescent comme tout homme à se questionner sur l'origine et le sens de la vie. Par nature en effet, l'homme est un chercheur de sens; il est un être de question face à l'énigme de son propre moi et de l'univers. Depuis toujours, il n'a cessé de s'interroger sur le mystère de son existence, de sa finitude, de son avenir, de sa souffrance. La science physique interroge le monde et fournit beaucoup d'éclaircissements sur l'environnement cosmique, mais loin de diminuer le nombre des questions, elle le fait croître. Les sciences humaines, pour leur part, ont révélé l'existence d'univers jusque là insoupçonnés et sur lesquels l'homme n'a pas encore affirmé sa maîtrise: il s'agit de l'univers des profondeurs insondables du moi personnel et de l'univers complexe des relations entre les groupes sociaux et les nations. Devant ces univers, aussi menaçants et fascinants que pouvait l'être l'univers des forces cosmiques pour l'homme des âges antérieurs, l'homme moderne ne manque pas de s'interroger. L'interrogation de type religieux n'est pas moins forte aujourd'hui que dans le passé; la sécularisation n'a pas fait disparaître l'inquiétude religieuse, elle lui a simplement fait prendre de nouveaux visages. Plus forte que la rumeur de la mort de Dieu persiste la « rumeur de Dieu » qui ne cesse, au coeur de tout homme, de témoigner d'une transcendance (7). Tout cela indique qu'il existe vraiment en l'homme une dimension spirituelle, qui le pousse à s'interroger sur ses fins. L'entreprise d'éducation ne saurait ignorer cette recherche de sens.

La nature de la religion

21. En réponse à cette interrogation qui monte du coeur de l'homme, les religions offrent un cadre de référence, un système d'interprétation du monde et de la vie. Avec les autres modes de connaissances que sont l'expérience, la science, l'art et la philosophie, la religion constitue une

voie d'accès à la compréhension de soi et de l'univers. Elle s'est avérée par les siècles et demeure aujourd'hui encore pour des millions d'hommes et de femmes un chemin privilégié conduisant à une vision cohérente de la vie. La religion bien comprise n'est pas une évasion vers l'irréel, elle se veut une approche de tout le réel, du réel le plus réel qui soit, c'est-à-dire de ce qui est le plus mystérieux et le plus déroutant: la vie, la mort, l'amour, le temps, le bonheur. Puisque la religion constitue ainsi un secteur particulièrement significatif de la connaissance et de l'expérience humaines, il est normal que l'école donne aux jeunes la possibilité d'explorer cet univers.

Les objectifs de l'école

22. Des deux réflexions précédentes, il découle que **l'éducation** doit tenir compte de la dimension spirituelle des jeunes et favoriser leur initiation au monde de la religion. Cependant une question demeure. Faut-il que cette éducation trouve place à **l'école**? Ne serait-ce pas une dimension éducative qui reviendrait normalement aux familles et aux Eglises? En acceptant de participer à l'éducation religieuse, l'école ne se charge-t-elle pas d'une fonction de suppléance? Autant de questions auxquelles chacun répond en fonction de la conception qu'il se fait de l'école. Nous sommes ainsi renvoyés ultimement à diverses théories éducatives, à la question des objectifs de l'école. Le bien-fondé de l'enseignement religieux à l'école dépend en dernière analyse de la conception éducative dont on se réclame. C'est pourquoi il faut maintenant tenter de clarifier ce dernier point.

23. Comme l'on sait, il existe plusieurs théories éducatives, qui s'inspirent de pédagogies diverses et conduisent à des types d'école différents. L'éventail des conceptions de l'éducation va du behaviorisme strict, axé sur la structuration du savoir et du comportement (Skinner), au rogerisme pur centré sur le développement personnel de l'individu (Rogers). Ces théories de l'éducation conduisent à deux types de pédagogie: la pédagogie de l'assimilation et la pédagogie de la créativité. Elles engendrent aussi divers types d'école accordant plus ou moins d'importance à la triple finalité du savoir, du savoir-faire et du savoir-être. Une recherche récente de l'Université du Québec (8) propose un ensemble de critères permettant de distinguer quatre types d'école: l'école-préparation qui se veut pure préparation à la vie et cherche à transmettre les connaissances et habiletés requises en vue d'un métier ou d'une profession; l'école technocratique qui est centrée sur l'expert et vise à faire du jeune un spécialiste; l'école-participation qui fait entrer les besoins et attentes des étudiants dans la définition de ses objectifs et s'applique à faire participer les jeunes à leur éducation; l'école personnalisée qui est avant tout attentive aux ressources intérieures de l'étudiant, aux rythmes et cheminements personnels.

24. Notre point de référence sur cette question de la conception de l'éducation sera l'étude du Conseil supérieur de l'éducation intitulée **L'activité éducative** (9). Ce document ramène à deux modèles les diverses conceptions de l'activité éducative. Les uns s'inspirent d'une vue mécaniste du développement et de l'apprentissage; les autres d'une vue organique. Rappelons brièvement les traits essentiels de ces deux conceptions.

La conception mécaniste

25. Selon ce premier modèle, l'enseignement consiste essentiellement dans un processus de transmission de connaissances et l'apprentissage se résume à un phénomène de réception et d'assimilation. Ce schéma est dit mécaniste parce qu'il assimile l'éducation à une communication entre un poste émetteur et un poste récepteur, ou encore à un phénomène de transvasement.

« L'image qui représenterait ce style de formation serait celle du transvasement des connaissances d'un contenant dans un autre contenant, c'est-à-dire de l'esprit du professeur dans l'esprit de l'étudiant. . . . Le maître produit le savoir dans l'esprit de l'étudiant, l'étudiant reçoit le savoir et se l'incorpore. . . . La forme mécaniste de l'activité éducative n'atteint pas, en général, l'être profond de l'étudiant, c'est-à-dire ses attitudes; elle ne développe pas le goût de l'étude et de la recherche qui s'enracinent dans la personnalité profonde et dans le dynamisme vital de la personne. Elle donne lieu à une pédagogie de la contrainte. . . . » (10).

26. Cette conception de l'activité éducative révèle une idée mécaniste de l'homme. L'étudiant n'est pas considéré comme véritablement doué d'un dynamisme de croissance. Les forces éducatives sont celles qui proviennent de l'extérieur, qui font pression sur l'étudiant et qui le conditionnent. Cette conception conduit à une pratique pédagogique mécaniste, à un régime pédagogique rigide, au morcellement des cours.

27. Dans le contexte d'une école mécaniste, l'enseignement religieux doit se faire notionnel et didactique. Certains le concevront d'abord comme un lieu de transmission des dogmes de la foi; ils mettront l'accent sur la nécessité de faire assimiler la doctrine, une doctrine qui ne se prête pas à la recherche mais doit être donnée, une doctrine qui devrait conduire à des comportements préétablis. D'autres, plus souples au plan doctrinal, se montreront cependant tout aussi exigeants au plan didactique. Ils demanderont à l'enseignement religieux de s'axer sur « les autres cours » qui ont des programmes bien définis, des contenus minutieusement découpés, des démarches rigoureuses et des contrôles strictement objectifs.

28. Le Conseil supérieur de l'éducation repousse cette conception mécaniste de l'activité éducative. Nous la rejetons aussi en ce qui concerne l'enseignement religieux. Mais comme cette conception demeure largement répandue dans le milieu scolaire et dans les communautés chrétiennes, il va sans dire que tout enseignement religieux qui ose prendre ses distances par rapport à elle risque d'être jugé sévèrement et d'être perçu comme un enseignement difficile, incohérent, inconsistant, inadapté, voire tout simplement hérétique. Dans certains cas, ces critiques peuvent être fondées, mais avant de les prendre à la lettre il faut chercher d'abord quelle image de l'école et quelle théorie de l'éducation elles reflètent, et aussi de quelle anthropologie elles se réclament (11).

La conception organique

29. Les conceptions qui se rattachent au second modèle considèrent l'apprentissage comme une expérience active où l'étudiant, loin d'être pur récepteur, devient l'agent premier de sa formation.

« L'étudiant possède en lui-même les ressources principales nécessaires à sa croissance, à son développement, à son orientation et à ses choix. Il est capable d'initiative, d'autonomie, de décision personnelle, d'engagement actif dans le processus de sa formation; et c'est dans la mesure où il fournit cet engagement qu'il se forme effectivement ». (12)

Le moteur de l'activité éducative est donc l'étudiant lui-même. L'apprentissage se réalise dans la mesure où l'apprenant engage activement et profondément toutes ses capacités personnelles.

30. Le point d'application de l'activité éducative doit alors porter sur « les ressources profondes de l'être », qu'il importe de libérer, d'éveiller, de stimuler.

« Cette seconde conception de l'activité éducative est résolument centrée sur le dynamisme et sur les ressources intérieures de l'étudiant; elle fait confiance à son dynamisme de croissance et de développement; elle embrasse dans son horizon non seulement les objectifs de formation intellectuelle, mais aussi les objectifs de maturation affective et de maturation sociale; elle cherche à favoriser le développement de l'autonomie intérieure et le sens des responsabilités. . . . Selon cette conception, le progrès interne de l'étudiant, et le mouvement indéfini de sa croissance intérieure sont des objectifs éducatifs infiniment plus importants que la somme de connaissances acquises, l'étendue du programme parcouru, le nombre des diplômes accumulés et le nombre des années d'études poursuivies. » (13)

31. Dans la perspective d'une conception organique de l'éducation, l'enseignement religieux trouve spontanément sa place parmi les disciplines de l'école.

« Une formation complète de la personne exige non seulement une étude, au sens classique du terme, des disciplines traditionnelles de type scolaire (langue maternelle, langue seconde, mathématiques, biologie, physique, philosophie, etc.), mais aussi une réflexion sur des problèmes humains moins « classiques » (économie, politique, sexualité, religion, etc.) et un apprentissage effectif des relations interpersonnelles. » (14)

32. L'enseignement religieux peut dès lors apporter une contribution importante au plan de « la croissance intérieure », de « la découverte des valeurs personnelles » et de « l'affermissement de la personnalité ».

« L'éducation consiste toujours à favoriser la croissance de la personnalité (une croissance qui se déploie de l'intérieur), l'éclosion de la pensée inventive et rationnelle, la découverte que chacun fait par soi-même et pour soi-même des valeurs, la capacité de communiquer et d'échanger avec les autres, quels que soient leur âge, leur langue, leur religion, leur culture. Et il faut bien voir que ces objectifs ne sont pas abstraits. Les jeunes générations à l'heure actuelle les comprennent, les recherchent; et ils veulent les découvrir dans les communautés scolaires, chez les administrateurs et les professeurs. » (15)

Comme le montrent ces quelques citations tirées de **L'activité éducative**, l'enseignement religieux ne paraît pas du tout « étranger » ou « marginal » lorsque prévaut une conception organique de l'éducation. Bien au contraire, une telle conception appelle pour ainsi dire la présence d'un enseignement religieux.

33. Nous pouvons résumer l'argument éducatif qui donne à l'enseignement religieux droit de cité dans l'école: **toute institution scolaire a le devoir d'aider l'étudiant dans sa recherche de sens, de le faire accéder au champ de connaissance et d'expérience que constitue la religion, de permettre enfin le développement organique de sa personnalité.** Cet argument présente le grand avantage de justifier l'enseignement religieux en termes éducatifs et sur le terrain même de l'éducation.

34. C'est à partir de cet argument éducatif et guidés par la réflexion sur l'activité éducative que nous entreprendrons le travail d'évaluation et de prospective concernant l'enseignement religieux aux niveaux élémentaire et secondaire. Toutefois, avant de nous engager dans ce travail, il vaut la peine de mettre en relief trois conséquences majeures qui découlent de l'argumentation que nous venons de faire.

Conséquence pour l'approche de l'enseignement religieux

35. La perspective d'une éducation organique ne contredit pas une approche pastorale qui se coulerait elle-même dans une démarche authentiquement éducative. Mais elle s'oppose à une approche pastorale qui se ferait intempestive, insuffisamment respectueuse du cheminement de l'étudiant, ou s'inspirerait d'une conception mécaniste de l'éducation. Il faut bien noter qu'il n'y a pas d'opposition entre une éducation véritable, qui n'est pas réductible à un enseignement notionnel et mécanique, et une pastorale authentique, qui n'a rien à voir avec la propagande et l'endocritinement. Comme entreprise d'éducation de la foi, la pastorale bien comprise ne peut faire l'économie des médiations nécessaires à toute démarche éducative. On pourrait même dire que l'approche pastorale sera d'autant plus valable qu'elle s'appuiera sur une juste conception de l'éducation et ne cherchera pas à court-circuiter les données pédagogiques de base. Il ne saurait donc exister de conflits entre une approche éducative authentique et un propos pastoral respectueux du pédagogique. Bien au contraire, le pédagogique et le pastoral devraient pouvoir se féconder l'un l'autre. Notons, à ce sujet, que les travaux et recherches en éducation constituent un réservoir important de connaissances et de « révélations » sur l'homme, sur son développement et sa croissance, et d'une certaine manière sur son « salut ». La théologie, qui s'inspire volontiers des recherches sociologiques, psychologiques, historiques et anthropologiques, s'est jusqu'ici peu arrêtée à l'expérience pédagogique et à la réflexion éducative.

36. Cette perspective éducative ne contredit pas davantage une approche objective de la religion, à condition que cette dernière soit elle-même véritablement éducative. Mais elle s'oppose à une approche objective qui se voudrait exclusivement axée sur le savoir, tendrait à se limiter à l'information brute ou préconiserait une soi-disant objectivité absolue. A nouveau, le rappel des principes éducatifs suffit à faire percevoir la fausseté d'une telle orientation. Tout enseignement religieux qui se veut éducatif doit permettre à la fois **une étude objective de la religion et une recherche personnelle de signification**. Il doit être **dialogue avec l'expérience du jeune et dialogue avec les données de la religion**. C'est s'engager sur de fausses pistes que de séparer information et expérience, recherche objective et recherche subjective. L'activité éducative exige que les deux aspects soient constamment liés. Il serait anti-éducatif de vouloir faire l'enseignement religieux à partir d'une position « scientifique » et « objective » de laboratoire aseptisé. Depuis les révoltes étudiantes, on sait que l'éducation s'accommode mal du style technocratique qui vise à former des experts mais oublie trop souvent les dimensions humaine, affective, sociale, politique, des problèmes et des personnes. La véritable objectivité est celle qui admet ouvertement ces diverses dimensions comme parties intégrantes de la réalité globale.

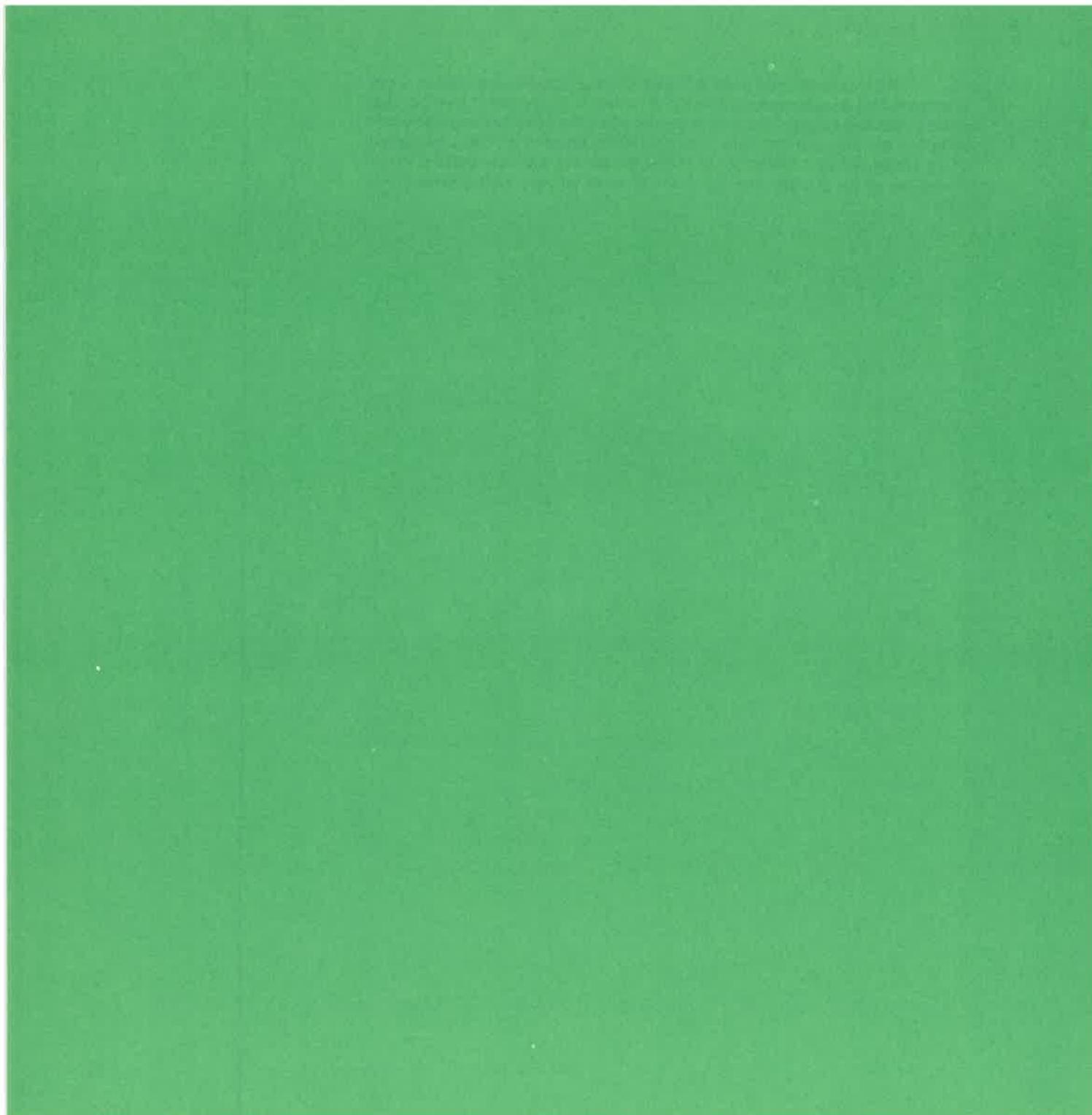
Conséquence pour le contenu de l'enseignement religieux

37. Selon la perspective éducative proposée, quel devrait être le contenu de l'enseignement religieux? Faut-il initier les jeunes à une religion ou bien leur présenter toutes les religions laissant à chacun le soin de faire un choix? Nous dirons plus loin l'importance de l'attitude d'accueil et de respect envers toutes les religions, de même que la nécessité d'ouvrir le cours d'enseignement religieux aux conceptions religieuses non chrétiennes. Cependant, nous croyons qu'il serait anti-éducatif de vouloir transformer le cours d'enseignement religieux en « supermarché des religions », étalant tous les produits religieux et invitant les étudiants à choisir ceux qui leur plaisent le mieux. Le centre commercial ne servira jamais de modèle valable pour l'école en général et, au plan de l'éducation religieuse, il serait aberrant de vouloir instaurer un marché libre des valeurs. Au Québec, par exemple, il serait irréaliste de penser que l'on puisse se servir équivalement au cours de religion de l'Évangile, du Coran et des Oupanichads. Cela ne pourrait conduire qu'à la superficialité et rendrait impossible cette compréhension en profondeur que vise toute éducation. Parce qu'il doit être relié à l'expérience du jeune vivant au Québec et dans le contexte nord-américain, l'enseignement religieux doit faire une part très large au christianisme.

Conséquence pour l'attitude du maître

38. Soulignons enfin une troisième conséquence: la conception éducative proposée entraîne un changement dans la façon de concevoir le rôle du professeur de religion. En effet, selon la perspective d'une éducation organique, le maître n'est plus seulement le transmetteur qui émet des informations et des connaissances; il devient un guide qui a pour rôle de « participer, par une action indirecte et comme médiateur, aux démarches d'apprentissage, à l'engagement, aux décisions et aux choix qui relèvent en propre de la capacité de l'étudiant » (16). Si l'on adopte ce point de vue, le professeur d'enseignement religieux a pour tâche première de guider les jeunes dans la recherche et la découverte de l'objet de la foi, de les conduire au seuil d'un choix personnel. La conception du maître comme « expert » et comme « mandaté » s'estompe. L'éducation religieuse postule une situation communautaire dans laquelle chacun alternativement enseigne et est enseigné, une situation dans laquelle nul ne prétend au monopole du savoir et nul n'est démuné totalement de savoir, et dans laquelle la créativité du moindre d'entre les étudiants est utile à l'éducation de l'ensemble. Cette situation remet évidemment en cause les modèles rigides d'enseignant et d'enseignés, de maître et d'élèves, d'évangéliste et d'évangélisés. Il y a des étudiants qui poursuivent une recherche de signification et une recherche de l'objet même de la foi religieuse; chacun est invité à parler, chacun accueille et chacun donne. Le maître parmi eux est accompagnateur et guide de cette recherche. Il est pédagogue-éducateur appelé à favoriser le cheminement moral et religieux des jeunes, qui est une partie intégrante d'un projet éducatif multidimensionnel.

39. Au début de cette première partie, nous posons la question : pourquoi y a-t-il un enseignement religieux à l'école ? En cherchant à y répondre, nous avons mis au clair le sens et la pertinence éducative de l'enseignement religieux dans le cadre scolaire. Nous avons également précisé une pensée et un ensemble de critères qui vont désormais nous guider dans le travail d'analyse et de prospective touchant la situation en enseignement religieux.



deuxième
partie

**l'enseignement
religieux à
l'élémentaire**



1. la lecture de la situation

40. Au niveau élémentaire, il existe un seul programme officiel d'enseignement religieux et il est de type catéchétique. Par ses objectifs et sa démarche, ce programme vise explicitement l'éducation de la foi chrétienne des enfants. Cette visée pastorale est clairement affirmée dès les premières lignes du programme. « L'enseignement religieux ou la catéchèse à l'élémentaire transmet la Parole de Dieu dans le but d'éveiller et de nourrir la foi des enfants. . . . La catéchèse, à travers son enseignement, doit donc mettre les enfants en présence du mystère chrétien afin de les aider à en vivre dans leur vie d'enfant et d'écolier » (17). La finalité du programme se situe donc dans la ligne de l'évangélisation.

41. Pour mieux comprendre les tenants et aboutissants de la catéchèse à l'élémentaire, il n'est pas inutile de rappeler l'origine du mouvement qui a produit le programme et les instruments catéchétiques actuels. Deux courants de renouveau expliquent l'émergence du mouvement catéchétique autour de 1960: un courant de renouveau pédagogique et un courant de renouveau doctrinal.

Renouveau pédagogique

42. C'est de la pédagogie d'abord qu'est venue l'impulsion première. Dans le sillage de pédagogues comme Maria Montessori, l'enseignement religieux a cherché à s'inspirer des intuitions de la pédagogie active, ou de ce qu'on appelle aujourd'hui plus volontiers la pédagogie de créativité. La catéchèse est née de cet effort pour donner au « catéchisme » ancien une dimension fondamentale d'acte pédagogique. Depuis, elle ne cesse d'affirmer qu'au cours d'enseignement religieux, il n'y a pas seulement des « vérités à croire » mais aussi des enfants. Des enfants avec leurs expériences, leurs capacités intellectuelles et affectives, leurs dynamismes humains et spirituels. Pour arriver à donner vraiment la Parole de Dieu, il faut donner la parole aux enfants eux-mêmes, c'est-à-dire les inviter à déployer leurs facultés d'intelligence et d'accueil. Voilà pourquoi la catéchèse se caractérise notamment par le recours aux diverses activités d'exploration, d'approfondissement et d'expression. Elle croit qu'une Parole proférée n'est pas encore une Parole véritablement dite tant qu'elle n'a pas été entendue, accueillie, assimilée, redite. Au moins dans son intention, la catéchèse propose donc une démarche pédagogique consonante avec le modèle de pédagogie organique dont nous avons parlé.

Renouveau doctrinal

43. Un second courant a permis l'émergence du mouvement catéchétique, c'est le renouveau doctrinal qui a entouré le deuxième concile du Vatican. Sur la lancée du concile, la catéchèse a permis une diffusion rapide d'une conception renouvelée du mystère chrétien. Elle a rouvert pour les éducateurs et les enfants l'accès aux sources premières de la vie ecclésiale: la bible et la liturgie. Elle s'est faite la promotrice du renouveau pastoral qui a suivi le concile, elle en a été une des pièces maîtresses. Dans ce contexte, son caractère proprement apostolique et pastoral s'est accentué. Sans cesser d'être un enseignement, la catéchèse s'est présentée et a été perçue comme une action pastorale d'une Eglise en rénovation.

Une situation nouvelle

44. Jusqu'à ces dernières années, la catéchèse a joui d'un double crédit. Parce que d'avant-garde au plan de sa pédagogie, elle fut accueillie avec intérêt par l'ensemble des éducateurs et en plusieurs endroits elle a été la pionnière du renouveau pédagogique. N'oublions pas qu'elle est apparue au début du « printemps pédagogique » souhaité par le rapport Parent et que les enseignants se montraient alors très désireux de changer leur style d'enseignement. De même, au plan pastoral, l'Eglise connaissait à ce moment le « printemps conciliaire » et tous se réjouissaient que le mouvement catéchétique puisse apporter à l'école les prémices du renouveau. Aujourd'hui, le climat a changé. D'une part, la catéchèse ne dispose plus de l'avance pédagogique qu'elle détenait sur les autres matières, car toutes se sont renouvelées; chez les enseignants, on ne trouve plus la même spontanéité et la même disponibilité pour le changement. D'autre part, au lendemain des années post-conciliaires, l'ardeur et la confiance se sont atténuées; elles ont fait place à la lassitude et parfois au découragement. La catéchèse a perdu la grâce de la nouveauté; le mot n'évoque plus la « bonne nouvelle » d'il y a dix ans. Certes, en bien des endroits elle garde toute sa valeur et des professeurs expérimentés font aujourd'hui un enseignement catéchétique de meilleure qualité qu'auparavant. Mais il faut reconnaître que la catéchèse, en beaucoup d'endroits, ou bien plafonne ou bien se détériore. Plusieurs s'interrogent sur les résultats de l'enseignement catéchétique, sur son efficacité et sa portée éducative. Jamais nous n'avons eu une telle profusion et une telle qualité de moyens pour faire la catéchèse; et pourtant il semble que celle-ci devienne de plus en plus difficile. Ces difficultés se situent à trois paliers: pédagogique, doctrinal et institutionnel.

Difficultés d'ordre pédagogique

45. Au plan pédagogique, les difficultés se manifestent surtout dans les dernières années de l'élémentaire. Le programme et les méthodes proposés paraissent à nombre de professeurs soit trop compliqués, soit trop structurés, soit insuffisamment adaptés aux intérêts des enfants, soit répétitifs et lassants pour les élèves. Il est très difficile d'évaluer la portée de ces critiques car le contact avec les enseignants montre que plusieurs d'entre eux n'ont pas vraiment compris l'orientation des programmes et le sens de la démarche catéchétique. Néanmoins, la réputation de « matière difficile » et « exigeante » que s'est attirée la catéchèse parmi les enseignants de l'élémentaire constitue un indice significatif (18).

Difficultés d'ordre doctrinal

46. Au plan du contenu doctrinal, la catéchèse a reçu jusqu'à tout récemment une confiance totale. Mais depuis 1969, date où les programmes et instruments furent complétés et où se mirent à apparaître les premières générations formées à ce nouvel enseignement, plusieurs interrogations surgissent. Certains s'inquiètent de l'état des connaissances religieuses des étudiants à la fin des six ou sept années de l'élémentaire. D'autres, plus bruyants que nombreux, dénoncent le silence délibéré ou les interprétations abusives de la catéchèse sur des points fondamentaux de la foi chrétienne. Plusieurs de ces inquiétudes viennent d'une conception traditionnelle de l'école de type mécaniste. On ne retrouve plus dans le langage et l'expression religieuse de l'enfant le vocabulaire et les expressions du passé: formules, prières, comportements; ou on voudrait que l'enseignement religieux continue de faire apprendre des blocs de vérités extraits en droite ligne de la théologie spéculative. La catéchèse a conquis après un trop long effort sa vérité d'acte pédagogique pour qu'elle songe à revenir à un type d'enseignement aujourd'hui dépassé. Ceci dit, nous devons prendre acte d'une lacune réelle dans la définition des objectifs de la catéchèse.

Difficultés institutionnelles

47. Les interrogations les plus sérieuses qui assaillent la catéchèse se situent toutefois à un autre niveau: au palier institutionnel. Tout se passe comme si la catéchèse scolaire se trouvait présentement menacée d'étouffement ou d'inefficacité à moins de recevoir un appui et un appoint soutenus de la part d'autres institutions, notamment des familles et des communautés chrétiennes. Après la ferveur du renouveau, beaucoup d'enseignants ont aujourd'hui l'impression que leur effort catéchétique est peu efficace, voire inutile. A quoi bon continuer de faire la catéchèse à l'école, se disent-ils, quand les adultes semblent se désintéresser de plus en plus de l'éducation religieuse? Les difficultés majeures auxquelles ils se heurtent pourraient se regrouper autour de trois axes principaux.

- **Ecole et famille.** Les professeurs notent que beaucoup d'enfants arrivent en classe sans la moindre ouverture ou sensibilisation aux valeurs religieuses. Tout au long de la catéchèse scolaire, c'est une petite minorité de parents qui répond aux appels de collaboration: réunions, lecture de la page des parents, participation aux célébrations. Au début du mouvement catéchétique, il y eut des expériences intéressantes tentées du côté des parents, mais leur nombre a aujourd'hui considérablement diminué. Bref, les professeurs se découragent à l'idée que leur parole catéchétique n'est souvent ni précédée, ni soutenue, ni prolongée par celle des parents.

- **Ecole et communauté.** L'appui venant des paroisses et des autres communautés paraît également déficient. Si certaines communautés ont réussi à intégrer valablement les enfants à la vie liturgique et à leurs projets, très nombreux sont encore les endroits où les enfants s'ennuient à la messe et ne se sentent pas véritablement accueillis parmi les adultes. De plus, la baisse de la pratique religieuse fait surgir une question qui risque de devenir aiguë au cours des prochaines années: faut-il continuer à introduire dans l'univers sacramentel de l'Eglise tous les enfants qui reçoivent le cours d'enseignement religieux catéchétique?

- **Ecole et centre de formation des maîtres.** La catéchèse comporte pour le maître des exigences de formation doctrinale et méthodologique évidentes. L'avenir de cet enseignement est lié aux ressources que le milieu universitaire offrira en termes de recherches, de consultants et aussi de nouveaux diplômés aptes à enseigner le programme catéchétique. Ces ressources demeurent grandes, mais on déplore souvent un manque de préparation catéchétique chez beaucoup de nouveaux enseignants.

Par le biais institutionnel, ce sont donc des questions radicales qui sont posées à la catéchèse. Des questions qu'il faut inscrire sur un fond de scène plus large: celui de la crise de l'école et de l'affaiblissement institutionnel de l'Eglise québécoise.

Recherche de solutions

48. Les solutions qui sont les plus fréquemment mentionnées tournent autour de trois mots-clés: **choix de parents, communautés et diversité de cours.** Pour clarifier la situation, d'aucuns proposent que les parents soient dorénavant appelés à faire un choix explicite entre un cours de catéchèse ou un cours de morale. Si un tel choix était exigé, les éducateurs seraient alors en droit d'exiger une véritable collaboration des parents. Mais ceux qui s'engagent dans cette voie butent immédiatement sur une question plus vaste, c'est-à-dire la question de la confessionnalité. En effet, si l'école est confessionnelle, ce choix paraît superflu; il va même contre les règlements actuels du Comité catholique qui ne prévoient que le cas d'exemption.

49. D'autres soutiennent que la véritable réponse aux maux actuels de la catéchèse ne peut se trouver que dans les communautés chrétiennes. Tant que celles-ci feront défaut ou se révéleront chancelantes, tant que la catéchèse demeurera une activité peu ou pas enracinée dans la vie d'une communauté confessante, il faudra se résigner à un constat d'inefficacité. Plusieurs enseignants et animateurs sont tentés de réduire la problématique à l'alternative suivante: ou bien l'Eglise nous donne de vraies communautés et alors la catéchèse scolaire pourra prendre sens, ou bien l'école cesse un effort exigeant qui ne mène nulle part. Certains vont plus loin et prétendent que les questions catéchétiques actuelles sont, au fond, de fausses questions: dans une communauté authentique, disent-ils, la foi circule constamment sans qu'il soit besoin de recourir à des activités catéchétiques spécifiques. Max Delespesse, bien connu par son travail auprès des communautés nouvelles, va jusqu'à écrire : « Aujourd'hui, à cause de certaines pressions sociales persistantes, des jeunes et des adultes acceptent encore de se soumettre à une catéchèse que leur donne une Eglise « société ». Demain, nous le sentons, ce ne sera plus vrai. . . . Dans cette situation, plus aucune « pastorale » ne semble pouvoir encore porter des fruits. Ni la pastorale ordinaire, du curé et des vicaires, ni la pastorale liturgique, ni la catéchétique, ni l'Action catholique. Nous arrivons au coeur du problème: tout cela pouvait être valable à condition qu'il y ait d'abord des communautés, or il n'y avait pas de communauté. Maintenant, il nous faut en construire, et nous ne pouvons pas échapper à cette exigence suprême » (19).

50. Depuis deux ans, on commence à envisager une autre solution aux difficultés actuelles de la catéchèse. Partant de la constatation que les milieux sont très diversifiés et qu'une catéchèse identique ne peut plus être proposée partout, on propose d'inventer un autre type d'enseignement religieux qui ne serait pas catéchétique mais viserait plus modestement l'éveil des enfants aux valeurs spirituelles et religieuses. Cette idée se trouve mentionnée pour la première fois dans le rapport d'expérimentation du « volontariat » en 1971-72. On y suggère « que soit envisagée la possibilité d'offrir un programme d'enseignement religieux diversifié à l'élémentaire » (20). Il est significatif que cette proposition origine de Montréal, milieu davantage pluraliste, où des animateurs ont demandé de « réviser le programme d'études actuel et d'examiner la possibilité de concevoir non pas un mais des programmes d'études qui, tout en respectant les objectifs à atteindre, tiendraient davantage compte des possibilités des enseignants » (21).

51. Pour compléter le tableau, il faut dire un mot de l'application de la clause d'exemption à l'élémentaire. A ce niveau, les cas d'exemption demeurent exceptionnels : ils ne représentent même pas 1%.(22). Les parents qui demandent l'exemption sont le plus souvent membres d'une autre Eglise chrétienne ou adeptes d'une secte religieuse, notamment celle des Témoins de Jéhovah. Comment peut-on expliquer ce faible taux d'exemption? Serait-ce parce que le besoin d'exemption se fait peu sentir? Ou parce que l'on s'abstient de faire toute publicité concernant la clause d'exemption de peur que son application ne vienne compliquer l'échiquier scolaire? L'une et l'autre raison jouent très probablement. Il faut cependant ajouter un autre motif. Certains parents refusent de demander l'exemption parce qu'ils devinent que l'enfant exempté sera laissé désœuvré à la bibliothèque ou dans une salle d'étude. Ils savent qu'il n'existe pas encore de programme officiel de cours de morale pour les élèves de l'élémentaire et a fortiori pas de professeur préparé pour dispenser un tel cours (23). Dans ce contexte, ils préfèrent laisser leur enfant au cours de catéchèse tant qu'ils ne seront pas assurés de la possibilité d'un cours de morale de qualité. Pour hâter l'avènement d'un tel cours, certains responsables sont tentés de passer directement du régime d'exemption à un régime d'option: pour que ce programme voit le jour, expliquent-ils, il faut montrer qu'il répond à une attente réelle d'un certain nombre de parents. Citons, à ce sujet, le cas de la Commission scolaire d'Outremont où, dans le cadre de l'expérimentation du « volontariat », les parents furent appelés à choisir entre la catéchèse et le cours de morale pour leurs enfants, avec le résultat qu'en 1972-1973, 65% ont choisi le cours de catéchèse (les pourcentages dans les écoles varient de 80% à 48%) et 35% ont opté pour le cours de morale (variation de 14% à 52% selon les écoles). Dans ce milieu pluraliste et de classe moyenne élevée, les responsables estiment que le pourcentage de parents favorables au cours de morale aura tendance à se stabiliser aux environs de 30 à 40% dans les prochaines années (24).

2. le programme catéchétique

52. A la suite de la lecture de la situation que nous venons de faire, une première question ressort: convient-il de maintenir le programme catéchétique actuel? Devant les difficultés d'ordres pédagogique, doctrinal et institutionnel que connaît la catéchèse scolaire, il faut se demander si le programme actuel répond aux exigences d'un enseignement religieux de qualité, c'est-à-dire d'un enseignement qui possède une valeur éducative réelle?

53. Précisons tout d'abord comment se pose concrètement la question. Pour certains, le programme catéchétique et les instruments didactiques disponibles sont de bonne facture, mais ils ne peuvent donner leur plein rendement dans le cadre scolaire actuel; il faudrait en conséquence se résigner à une catéchèse délavée et délayée, ou bien se mettre à militer en faveur d'une transformation radicale de l'école, ou encore envisager le transfert pur et simple de la catéchèse ailleurs qu'à l'école. Pour d'autres, la place de la catéchèse dans le monde scolaire paraît compromise, dès le départ, en raison de sa définition même. Comme action pastorale, expliquent-ils, elle poursuit des objectifs apostoliques et missionnaires qui ne cadreront jamais avec les objectifs pédagogiques de l'école. A leur avis, la catéchèse demeurera toujours une sorte de corps étranger difficilement assimilable par le système scolaire; mieux vaudrait alors le reconnaître franchement et conclure que la catéchèse doit relever de la responsabilité de l'Eglise et non de l'école, ce qui n'exclurait pas cependant la possibilité d'offrir une catéchèse à l'école mais sur la base d'un choix volontaire et en lien étroit avec le service de la pastorale. De part et d'autre, c'est donc l'opportunité d'un programme d'enseignement catéchétique qui est mise en cause.

54. A cette question, notre réponse est claire: le programme d'enseignement religieux catéchétique demeure légitime à l'école et doit être maintenu. Cette réponse s'appuie sur les arguments suivants.

• Cet enseignement rassemble suffisamment de conditions pour permettre un enseignement religieux de qualité. Ses données théologiques et psycho-pédagogiques s'inspirent à d'excellentes sources. Les instruments didactiques qui servent à le monnayer se comparent avantageusement à ce que l'on peut trouver dans les autres matières; ils sont soumis à une constante révision. De plus, le programme a suscité un effort considérable de formation auprès des maîtres en exercice; il compte encore sur l'appui d'un nombre important de chercheurs, de centres de réflexion et de formation, d'organismes et de personnes impliqués dans l'animation. Voilà autant de conditions qui garantissent une pratique catéchétique acceptable.

● Une grande majorité de professeurs jugent utile l'effort catéchétique qu'ils déploient. Cela ressort clairement d'une dizaine d'enquêtes effectuées, entre 1968 et 1972, auprès des enseignants de l'élémentaire (25). C'est aussi la majorité des maîtres qui estiment que l'école a une responsabilité dans l'éducation chrétienne et que la catéchèse a sa place dans le programme de l'élémentaire (26).

● En dépit des difficultés soulignées précédemment, la catéchèse actuelle correspond assez fidèlement à l'attente de la plupart des parents et pasteurs concernant l'enseignement religieux à l'élémentaire. Il est clair à tout le moins que la majorité d'entre eux ne conçoit pas cet enseignement autrement que sous la forme d'une initiation à la foi chrétienne.

● Quant aux orientations proprement doctrinales de cette catéchèse, elles ne sauraient être sérieusement mises en doute. L'option pour une catéchèse progressive et expérientielle paraît, au jugement de plusieurs théologiens, non seulement acceptable et conforme à tout un courant de pensée théologique largement répandu et reconnu, mais encore la plus opportune à l'heure présente. Comme toute option, elle comporte ses avantages et ses limites, voire aussi ses lacunes; c'est pourquoi elle est susceptible d'être améliorée. Mais, dans l'ensemble, loin de mériter les jugements radicaux et sévères que portent certains, elle se caractérise plutôt par sa « profondeur théologique et spirituelle » (27).

● Ajoutons enfin un dernier motif: très peu de gens réclament que la catéchèse soit ramenée au foyer ou dans les paroisses. Le rapport Dumont notait en 1972: « Au niveau élémentaire, la légitimité et l'opportunité d'un enseignement religieux de type catéchétique sont acceptées par la grande majorité. Quelques mémoires seulement souhaitent le rapatriement de la catéchèse au foyer ou en paroisse » (28).

Pour ces raisons, nous considérons que le programme catéchétique demeure une option qui garde toute sa valeur au niveau élémentaire, ce qui ne signifie pas pour autant que des modifications ne doivent pas y être apportées.

Première modification

55. Une première modification s'impose: **les objectifs du programme doivent être redéfinis de manière à correspondre de façon plus évidente aux objectifs de l'école élémentaire.** Dans sa présentation actuelle, le programme catéchétique est conçu et rédigé en termes trop exclusivement pastoraux. Il ne tient pas suffisamment compte de son insertion dans une institution scolaire qui est à la fois une école publique et confessionnelle. Ses objectifs paraissent parfois trop englobants, parfois imprécis, souvent si généraux qu'ils défont toute forme de contrôle.

56. Rappelons ici les objectifs généraux de l'enseignement religieux catéchétique tels que formulés dans le programme actuellement en vigueur. « La catéchèse à l'élémentaire a pour mission de révéler d'abord globalement le message chrétien puis d'en proposer un premier approfondissement. . . . La catéchèse, à travers son enseignement, doit donc mettre les enfants en présence du mystère chrétien afin de les aider à en vivre dans leur vie d'enfant et d'écolier. Cet objectif global peut s'expliquer ainsi:

- faire entrer les enfants en relations personnelles et vivantes avec chacune des personnes divines;
- favoriser chez eux la mise en place des grandes attitudes chrétiennes: foi, confiance, amour, pauvreté, action de grâces;
- éclairer par le mystère chrétien leurs expériences d'enfants, d'écoliers et de paroissiens;
- favoriser l'insertion des enfants dans l'expérience de vie chrétienne de la communauté ecclésiale à laquelle ils appartiennent » (29).

57. Nous croyons qu'une révision de ce programme s'impose de manière que ses objectifs soient précisés, spécifiés et formulés en regard et à l'intérieur des objectifs pédagogiques de l'école élémentaire. Ce travail est rendu aujourd'hui possible et nécessaire en raison de l'effort considérable de réflexion et de vérification qui s'accomplit depuis quelques années pour préciser le rôle de l'école, les objectifs qu'elle poursuit ou devrait poursuivre, le caractère particulier qu'elle devrait prendre comme milieu de vie. Un document de travail sur les objectifs de l'école élémentaire formulait ainsi l'objectif général de l'école élémentaire: « Si l'action éducative, pendant toute la vie d'un homme, a pour but de favoriser son développement maximal, l'école élémentaire veut plus spécifiquement favoriser le développement général de l'enfant en l'aidant à **vivre son enfance**, attendu que cet âge constitue un monde en soi. **Vivre son enfance**, c'est croître dans toutes ses vies pour atteindre une maîtrise suffisante du plus grand nombre de moyens d'expression et de communication nécessaires à son adaptation, et cela sur les plans physique, intellectuel, affectif, religieux, moral et social.» En fonction de ces divers « plans de l'être », l'objectif proposé s'énonçait ainsi: « **Favoriser chez l'enfant une maîtrise suffisante de ses moyens d'expression et de communication ainsi que son adaptabilité à une société en évolution** » (30).

58. Ainsi la dimension religieuse se trouvait-elle reconnue explicitement comme un « plan de l'être » et l'éveil aux réalités spirituelles et religieuses reconnu comme faisant partie du projet éducatif. Dans le cadre de cet objectif général, le document suggérait les objectifs suivants pour l'éducation religieuse (incluant les activités d'enseignement et d'animation):

- favoriser chez l'enfant l'éveil et l'attention à la dimension religieuse et à ses diverses expressions: sens de l'intériorité, sens du sacré, sens de l'émerveillement et de l'interrogation devant l'univers, recherche d'amour et de communion;
- permettre à l'enfant de s'ouvrir et de s'initier aux croyances et traditions religieuses de sa famille, de son milieu, de son Eglise;
- aider l'enfant à développer des attitudes personnelles de respect et de responsabilité face à la religion (31).

59. Ces objectifs spécifiques assignés à l'éducation religieuse ne représentent pas nécessairement le dernier mot sur le sujet, mais ils indiquent une orientation mieux accordée aux fins de l'école, et aussi un ton plus consonant avec le langage habituel de l'éducation. Mais bien sûr, par delà les mots et le ton, il y a un changement de mentalité qui se dessine et qui est suggéré. Nous croyons que le programme d'enseignement religieux catéchétique devrait se reformuler dans cette perspective. Cela signifiera le passage d'une problématique à dominante pastorale et kérygmatique, à une problématique à dominante éducative. A bien des égards, cela exigera une « conversion » de mentalité et d'approche tant dans la conception du programme révisé que dans sa mise en oeuvre.

60. Cette redéfinition amènera également le programme catéchétique à préciser ses objectifs cognitifs et affectifs. Ce faisant, il fera taire la critique en partie fondée qui l'accuse de ne pas mettre suffisamment d'accent sur les connaissances religieuses et de manquer de rigueur dans sa démarche. Ce travail de reformulation des objectifs va requérir beaucoup de temps et d'énergie. Mais il y a là un chantier où les dynamismes du milieu pourraient à nouveau s'exprimer et un projet qui pourrait servir valablement la finalité éducative de l'école.

61. Une question surgit. Demander un tel réajustement dans la ligne des objectifs éducatifs de l'école n'équivaut-il pas à proposer l'amputation de la visée pastorale du programme catéchétique? Nous croyons que c'est l'inverse qui est vrai: en cherchant à mieux s'insérer dans le processus éducatif, la catéchèse parviendra elle-même à assurer une meilleure éducation religieuse. L'activité éducative chrétienne ne se déroule pas en dehors des lois de l'activité éducative tout court. Elle ne peut s'accomplir avec fruit que dans le respect des médiations nécessaires à toute finalité éducative. Ce raisonnement n'a rien de neuf. En procédant à ce réalignement, la catéchèse ne ferait que renouer avec le meilleur filon de sa tradition pédagogique; et elle pourrait en certains endroits battre à nouveau la marche dans une nouvelle étape de la réforme scolaire.

62. Un programme catéchétique repensé et reformulé en termes plus spécifiquement éducatifs ferait pièce à l'argument qui tend à écarter la catéchèse de la maquette académique sous prétexte qu'elle est une activité pastorale. Si la rédaction actuelle du programme ou quelques-unes de ses réalisations ont pu donner l'impression que la catéchèse visait à transformer la salle de cours en chapelle ou en sacristie, il y a eu malentendu. Il est trop clair en effet que la catéchèse est d'abord et avant tout un enseignement, une recherche de signification. C'est à tort, croyons-nous, que l'on définit souvent la catéchèse comme un « engagement ». La démarche catéchétique est pourtant bien distincte de celle des mouvements, apostoliques ou autres, qui visent un agir précis et organisé. La catéchèse se situe dans la ligne de l'interprétation: elle fait « voir ». Mais n'allons surtout pas sectionner artificiellement les étapes du processus éducatifs: celui qui « voit » vraiment devient responsable, la vraie connaissance conduit à l'action. En ce sens, la catéchèse voudrait être une connaissance qui mène au seuil de l'engagement. C'est pourquoi elle attache une grande importance à la dimension psychopédagogique, à l'expérience et au cheminement de l'enfant et du groupe scolaire. Ses lettres de créance pédagogique lui sont acquises depuis plusieurs années, non seulement au Québec mais en plusieurs autres pays.

63. Il faut refuser de se laisser enfermer dans la fausse alternative: **activité académique ou activité pastorale**. C'est là une dichotomie dépassée, qui doit être surmontée en cherchant à rejoindre ce qui est véritablement éducatif. D'une part, l'académisme scolaire peut survivre encore à l'intérieur de l'école, mais il reste qu'il est condamné par les perspectives nouvelles qu'ouvrent le règlement no 7 et une conception organique de l'éducation. Toutes les disciplines sont invitées à tourner le dos au didactisme scolaire et à adopter une pédagogie de la créativité qui fait tomber les cloisons entre les cours et les activités. D'autre part, si la catéchèse paraît aux yeux de certains comme téléguidée de l'extérieur et étrangère à l'école, elle n'en demeure pas moins, pour qui la perçoit dans la perspective d'une éducation organique, pleinement consonante avec l'objectif de l'école. S'il y a eu opposition entre l'académique et le pastoral, cette opposition est appelée à se résorber non pas par la disparition de l'un ou l'autre terme, mais par l'évolution des deux vers une position plus conforme aux exigences de l'éducation.

Deuxième modification

64. La première modification en entraîne une seconde: **la spécification des rôles** qui incombent à la famille et à la communauté dans la tâche de l'éducation religieuse des enfants. A travers les difficultés institutionnelles qui l'affectent, la catéchèse scolaire affirme déjà qu'elle n'a pas le monopole de l'éducation chrétienne et qu'elle risque de décevoir profondément les familles et les communautés si ces dernières n'assument pas leurs responsabilités propres en ce domaine. La « crise » de la catéchèse contient cet avertissement salutaire: la catéchèse de l'école ne saurait combler tous les besoins d'éducation religieuse des enfants. C'est un fait dont les parents et les pasteurs doivent être conscients. Qui trop embrasse mal étreint, dit le proverbe. Une catéchèse scolaire qui, consciemment ou inconsciemment, voudrait en prendre trop large et prétendrait intégrer toutes les dimensions de la vie chrétienne (foi, liturgie, morale, expérience), serait incapable de réaliser ses fins et engendrerait le mécontentement et la frustration. Pour assurer la qualité et la vérité de la catéchèse scolaire, il est urgent que ses limites soient mieux indiquées et mieux perçues.

65. Le renouveau catéchétique a pu créer ou encourager parfois l'illusion que la catéchèse scolaire serait l'« agent par excellence » de la rénovation ecclésiale. De la même manière, la société québécoise a cru pendant un certain temps que l'école serait « l'agent par excellence » de sa transformation. Aux deux plans, religieux et civil, on réalise aujourd'hui que l'école n'est qu'un des facteurs du changement. Il importe donc qu'une confiance exagérée en la catéchèse ne vienne pas retarder plus longtemps la prise de conscience et la promotion du rôle éducatif des familles et des communautés. A l'heure où de plus en plus de sociologues et de penseurs dénoncent le quasi-monopole de l'école sur la fonction éducative, l'enseignement religieux pourrait jouer un rôle prophétique s'il arrivait à déclencher une véritable concertation des communautés éducatives.

3. les relations école-famille-communauté

66. La lecture de la situation a révélé que cette question des relations entre l'école, la famille et la communauté chrétienne est au coeur même des difficultés que rencontre aujourd'hui l'enseignement religieux catéchétique. Comme les trois institutions impliquées se trouvent en pleine mutation, chacune est portée à s'en remettre aux deux autres et à attendre d'elles l'essentiel de la formation chrétienne. On se renvoie ainsi la balle de l'école au foyer, du foyer à la paroisse et de la paroisse à l'école. Cela crée des frustrations de part et d'autre et les efforts de dialogue risquent de s'enfermer dans des oppositions et des alternatives insurmontables.

67. Un partage plus clair des responsabilités entre l'école, la famille et la communauté doit être trouvé. Mais il ne suffit pas de dire, comme on se contente trop souvent de le faire, que la famille exercera une influence globale et « atmosphérique », que l'école apportera un enseignement systématique et progressif, que la paroisse enfin fournira un complément liturgique et missionnaire. Ces accents propres à chaque milieu ne manquent pas de justesse; et, d'une certaine manière, il est évident que l'on ne pourra jamais parvenir à trancher les rôles respectifs comme on coupe du pain. Dans les relations entre l'école, la famille et la communauté, il sera toujours question de dominantes, d'insistances particulières mais non exclusives. Encore faut-il chercher à mieux préciser ces dominantes et s'efforcer de proposer des pistes de recherche mieux circonscrites. Dans les limites de la présente étude, nous ne pourrions qu'esquisser certaines suggestions en ce sens.

La première initiative revient à l'école

68. Nous croyons que l'école doit prendre l'initiative et commencer par définir quel peut être son apport spécifique à l'éducation religieuse des jeunes. Des trois institutions en cause, elle est la mieux située pour amorcer cette réflexion. D'abord parce qu'elle s'engage présentement dans le processus de définition de ses objectifs pédagogiques propres; le temps est donc propice pour déterminer également la part qui lui revient dans l'éducation chrétienne: ce qu'elle peut faire, jusqu'où elle peut aller, quelles sont ses possibilités et ses limites. Ensuite parce qu'elle dispose de plusieurs outils conceptuels — théories de l'apprentissage, fonctions de l'école, taxonomie, etc. — qui devraient faciliter la tâche de préciser sa contribution spécifique à la maturation religieuse des jeunes. Enfin, parce que le monde scolaire compte un personnel qualifié et compétent, capable de réfléchir sur ces questions et de formuler des hypothèses de solution. Ni l'enseignement religieux, ni l'école comme telle ne peuvent continuer de dire sans plus de précision qu'ils poursuivent « l'éducation

de la foi ». Cela perpétue un globalisme qui les dessert en tout premier lieu et qui encourage la démission des familles et des communautés, tout en provoquant chez ces dernières un sentiment d'insatisfaction.

Nécessité d'une perspective éducative ouverte

69. Cette spécification du rôle de l'école dans l'éducation chrétienne devra se faire dans une perspective éducative ouverte. Citons un exemple illustrant comment une conception organique de l'éducation devrait conduire à un renouvellement de mentalité et à la révision de positions trop facilement admises. Des éducateurs sont parfois portés à jauger le contenu et l'orientation de l'enseignement religieux à l'ambiance du milieu. Ils diront par exemple: « Le milieu est pluraliste; les parents ne sont pas intéressés; donc l'enseignement religieux est inutile. . . ». Ce n'est pas ainsi pourtant qu'ils raisonnent sur d'autres points; ils tiennent, par exemple, à ce que l'école s'inscrive en pointe et en avance sur le milieu en ce qui touche la langue, la formation personnelle et sociale ou l'initiation scientifique. Il ne vient pas à leur esprit d'éducateurs de condamner les programmes de français parce que la langue parlée dans les cuisines ou dans les garages contredit malheureusement trop souvent les objectifs poursuivis en classe. La même réaction éducative ne devrait-elle pas se retrouver dans le cas de la formation religieuse? Ce n'est pas parce que les parents sont peu intéressés à l'enseignement religieux qu'il faut l'abandonner; le seraient-ils passionnément que cela ne rendrait pas nécessairement cet enseignement plus souhaitable. Si l'enseignement religieux apparaît à la maquette académique c'est d'abord en raison de sa valeur éducative et de sa place dans une éducation intégrale, et non en raison de sa faveur ou de sa défaveur auprès du public. Il est notable que, dans les zones sociales défavorisées, les commissions scolaires acceptent parfois de faire des investissements plus considérables en argent, en personnel et en ressources éducatives de toutes sortes. Dans le cas des milieux défavorisés au plan religieux, seul un faux sens de l'adaptation pousse à s'en remettre au plus bas dénominateur commun. Le réflexe éducatif authentique mènerait au contraire à y soigner davantage l'éducation spirituelle et religieuse.

Une répartition fonctionnelle et rationnelle

70. Si l'école engage ce processus de clarification de son rôle spécifique en commençant tout d'abord par préciser les objectifs du cours d'enseignement religieux catholique, les autres instances seront amenées à déterminer également leur rôle propre à partir de leurs fonctions éducatives et sociales. Il n'entre pas dans le cadre de ce travail de proposer un modèle de répartition fonctionnelle des tâches respectives en vue d'une meilleure concertation école-famille-communauté. Pour y parvenir, soulignons-le à nouveau, il sera nécessaire de créer des outils d'analyse capables de nous guider à travers le brouillard qui entoure trop souvent ces questions. Pour amorcer un pas en ce sens et orienter éventuellement la recherche, posons quelques jalons de base.

71. Comme nous l'indiquions dans le premier fascicule de cette étude (32), la religion est un phénomène multidimensionnel, auquel on peut reconnaître six facettes ou dimensions distinctes: dimension idéologique ou doctrinale, dimension historique, dimension éthique ou morale, dimension rituelle ou liturgique, dimension expérientielle, dimension sociale. Jusqu'à l'avènement de la catéchèse nouvelle, il existait comme une répartition tacite de ces différentes dimensions entre l'école, la famille et la paroisse. La première assumait tout spécialement la dimension doctrinale et historique par l'enseignement d'un catéchisme notionnel et l'étude de l'histoire sainte. La paroisse développait surtout la dimension rituelle par l'initiation paroissiale à la première confession, à la première communion et par le catéchisme de la « communion solennelle ». La famille demeurait le lieu de l'enracinement de l'expérience religieuse personnelle, de l'apprentissage de la prière et de la vie morale.

72. Quand arriva le renouveau catéchétique en 1964, il donna l'impression — à tort ou à raison, peu importe — de vouloir monopoliser toutes les dimensions de la religion: le contenu doctrinal, l'interprétation de la bible, la formation morale, l'initiation liturgique, l'expérience spirituelle personnelle, l'apprentissage de la prière et de la vie en Eglise. Familles et paroisses virent glisser leurs champs de compétence; beaucoup de parents se turent parce qu'ils ne savaient pas parler « la nouvelle langue » de la catéchèse et ne « comprenaient » plus leurs enfants. Certes, le mouvement catéchétique a fait beaucoup en vue d'éveiller la participation des parents et des paroisses; mais curieusement, ces efforts ont surtout réussi à les mettre plus fermement à la remorque de la catéchèse scolaire. L'expérience de quelques années démontre que la catéchèse scolaire ne peut assumer valablement toutes ces dimensions. Elle s'en est tellement mis sur les épaules qu'elle trouve aujourd'hui le fardeau trop lourd.

73. En 1968, la catéchèse elle-même amorçait un mouvement de décentralisation. Elle établissait une distinction importante au niveau de l'initiation sacramentelle. Désormais, l'école se limiterait à présenter la catéchèse des sacrements, laissant la préparation pastorale immédiate à la responsabilité des parents et des pasteurs. C'était un pas important vers une spécification des rôles. Un pas qui n'a pas encore été franchi partout, car en beaucoup d'endroits l'école demeure le principal point d'appui pour la pastorale sacramentaire. Nous croyons que ce déplacement du point d'appui doit se poursuivre et même s'accélérer. Il convient même, croyons-nous, de proposer deux pas nouveaux dans la même direction.

L'initiation sacramentelle

74. Paroisses et familles devraient être appelées à **prendre une part encore plus large dans l'initiation catéchétique aux premiers sacrements** (eucharistie, confirmation, pénitence). Jusqu'ici l'expression « préparation pastorale immédiate » a pris un sens plutôt limité. Elle signifie que les parents et les pasteurs ont à décider si les enfants sont prêts à accéder aux sacrements et à choisir la date et le style de la célébration. Il convien-

drait d'élargir cette conception de la « préparation pastorale » pour y inclure l'**initiation catéchétique** précédant immédiatement le sacrement. Nous voulons dire que l'essentiel de la catéchèse directement préparatoire à la célébration des sacrements devrait être assumée par la communauté, c'est-à-dire par les parents, pasteurs et chrétiens adultes du milieu. Ces derniers rencontreraient les enfants soit dans le cadre paroissial, soit dans les foyers, soit encore à l'école. Cette catéchèse pourrait être confiée à la responsabilité du « comité paroissial d'éducation chrétienne » lorsqu'il existe ou du comité de pastorale paroissiale. Rien ne s'oppose — bien au contraire — à ce que les professeurs participent à cette catéchèse, s'ils se sentent aptes à le faire et surtout s'ils appartiennent eux-mêmes à la communauté locale.

75. La formule que nous proposons paraît indiquée pour les raisons suivantes.

- La fonction d'intégration des enfants à la vie sacramentelle de la communauté revient en premier lieu à la communauté elle-même.
- Beaucoup d'enseignants, en milieu urbain surtout, ne sont pas assez solidaires de la communauté paroissiale locale pour préparer convenablement l'intégration des enfants à celle-ci.
- Une fraction non négligeable d'enseignants se sent particulièrement mal à l'aise face à l'initiation sacramentelle des enfants, et cela pour de multiples raisons dont, entre autres, les doutes qu'ils ont parfois concernant la pratique effective des parents.
- Il importe de permettre aux communautés chrétiennes, larges et petites, de retrouver leur rôle de « milieu d'initiation ». Ainsi pourraient-elles réinventer, sous des formes neuves, une fonction initiatique qu'elles assumaient autrefois.

L'apprentissage de la pratique dominicale

76. Lorsque la pratique dominicale était presque universelle, l'enseignement catéchétique pouvait se donner comme objectif « de favoriser l'insertion des enfants dans l'expérience de vie chrétienne de la communauté ecclésiale à laquelle ils appartiennent » et « d'éclairer leurs expériences d'enfants, d'écoliers et de paroissiens » (33). Mais devant les données actuelles de pratique dominicale, on peut mettre en cause l'à-propos d'un tel objectif sinon pour l'ensemble de la province du moins dans les grandes concentrations urbaines. Il y a des enfants qui n'ont pas une très grosse expérience de « paroissiens ». Dans le diocèse de Montréal, une enquête récente révèle que 48% des enfants entre 7 et 14 ans assistent

régulièrement à la messe le dimanche alors que les parents de deux enfants sur trois sont non pratiquants ou pratiquants irréguliers (34). Dans ce contexte, convient-il encore de proposer à tous les enfants l'entrée dans l'univers sacramental de l'Eglise? C'est là une question pastorale qui préoccupe de plus en plus les pasteurs, les professeurs et aussi les parents.

77. Etant donné cette situation, on doit reconnaître que l'école peut difficilement continuer à proposer une catéchèse d'initiation à la liturgie dominicale comme elle tente notamment de le faire avec le programme actuel de 5^e année, programme qui rencontre partout de vives difficultés et qui achoppe précisément sur cette question de la liturgie. Nous croyons que l'initiation progressive à la liturgie dominicale devrait incomber davantage aux communautés, ces dernières étant alors obligées de réviser leur mécanisme d'intégration des jeunes à l'action liturgique paroissiale. La multiplication parfois excessive des « para-liturgies » ou « célébrations » dans le cadre de la catéchèse scolaire a peut-être eu pour effet de limiter la créativité des paroisses en ce domaine. Celles-ci doivent reprendre leur responsabilité première concernant l'initiation au sens et au rythme hebdomadaire de la célébration eucharistique. Pour autant, la catéchèse scolaire n'a pas à renoncer à toute la dimension liturgique; bien au contraire, il lui revient d'aider les enfants à retrouver les racines humaines et chrétiennes du rite, de la fête et de la célébration.

Le rôle de la famille

78. Dans la recherche d'une spécification des rôles, la famille sera appelée à retrouver l'importance capitale de la toute petite enfance dans l'initiation religieuse des enfants. Sur ce plan, les groupes de foyers et les responsables pastoraux ont une tâche considérable à accomplir, dans le prolongement de la pastorale du baptême. Si les parents parvenaient à mieux connaître les voies et les manières de l'éveil religieux chez l'enfant de la naissance à six ans, il serait par la suite plus facile de percevoir comment la religion continue de « s'apprendre » tout au long de l'enfance et de l'adolescence. De toute façon, une conviction doit s'ancrer dans l'esprit de tous: les parents n'ont pas à se mettre à la remorque de la catéchèse scolaire. Bien sûr, il est souhaitable qu'ils s'inspirent de son esprit et de sa démarche, mais ils doivent surtout prendre conscience du caractère essentiellement parental et familial de leur apport, faire confiance à leur intuition et spontanéité de parents et d'éducateurs, sans se soucier outre mesure de leur conformité avec les canons catéchétiques. Après tout, un enfant ne vit qu'un neuvième de son temps à l'école et il passe une grande partie du temps qui reste au foyer. L'importance de la famille demeure capitale dans l'éducation religieuse des jeunes: c'est pourquoi il importe de libérer la parole des parents et de valoriser leur témoignage.

79. Convient-il, dans le but de susciter l'appui des parents, d'inviter ces derniers à formuler explicitement leur volonté que soit donné à leurs enfants un enseignement religieux catholique? On sait que les règlements du Comité catholique établissent que dans une école catholique l'enseignement religieux catholique est inscrit à l'horaire régulier et est obligatoire pour tous les élèves. Ce serait donc outrepasser ou infirmer cette réglementation que d'obliger les parents à choisir expressément entre le cours d'enseignement religieux catholique et tout autre cours de remplacement. L'expérience révèle d'ailleurs qu'une telle pratique étonne inutilement une partie des parents. Cependant, la réglementation actuelle n'exclut pas la possibilité d'une consultation auprès des parents, pourvu que cette consultation soit faite avec tact et respecte dans sa présentation les règlements du Comité catholique. Ainsi, dans les régions très marquées par le pluralisme religieux, il pourrait être éclairant et réconfortant, pour l'école et surtout pour les professeurs d'enseignement religieux, de savoir que les parents ont effectivement fait connaître leur volonté. Cette consultation pourrait même s'imposer en certain cas dans le but d'assurer une bonne organisation scolaire. Par exemple, une commission scolaire pourrait faire un sondage afin de connaître en temps utile le nombre d'élèves devant recevoir le cours d'enseignement religieux catholique et le nombre d'élèves exemptés. D'une manière concrète, on pourrait songer à une formule de ce genre-ci adressée aux parents: « Les règlements du Comité catholique prévoient un enseignement religieux catholique obligatoire pour tous les élèves inscrits dans une école catholique. Ils garantissent également le droit des parents de demander l'exemption de leur enfant de ce cours d'enseignement religieux catholique; dans ce cas, l'élève reçoit un enseignement moral. Pour permettre à l'école d'organiser l'enseignement religieux et moral de manière à répondre à votre attente, veuillez indiquer: 1) si vous désirez que votre enfant reçoive l'enseignement religieux 2) ou si vous entendez demander qu'il soit exempté » Une telle consultation n'infirmerait en rien la règle générale et pourrait constituer un moyen efficace d'éveiller les parents au sens de leur responsabilité, tout en faisant mieux connaître la règle de l'exemption.

Le rôle des communautés

80. Il n'y a pas de catéchèse possible sans communauté. Le lieu véritable de la catéchèse c'est la communauté croyante. La foi s'apprend, se communique et se diffuse à l'intérieur d'une communauté de « fidèles ». Voilà une conviction affirmée dès le début du mouvement catéchétique et que l'on souligne aujourd'hui avec encore plus d'insistance. Ce rappel est salutaire. La catéchèse prend son point de départ et trouve son appui dans une communauté vivante, dynamique, ouverte. Le découragement ou le dépit de certains professeurs face à la catéchèse scolaire naissent souvent du sentiment que celle-ci reste sans écho et sans soutien. La réaction de ces professeurs souligne en creux le caractère vital de l'enracinement de la catéchèse dans des communautés confessantes. On ne saurait trop insister sur ce point.

81. Faut-il pour autant renoncer à faire toute catéchèse scolaire parce que la vraie communauté est rare? Il faudrait préciser ici de quelle communauté il s'agit. Vers qui se tournent les éducateurs lorsqu'ils disent: « Donnez-nous des communautés et alors on pourra faire de la catéchèse? » Vers l'« Eglise » en général? Vers les paroisses? Vers les parents? Vers les prêtres? C'est peut-être vers tout ce monde, à l'exclusion de l'école, et des enseignants. . . Or, il faut affirmer qu'il n'existe pas de communauté définitive et absolue pour chaque chrétien. Chacun se trouve dans de multiples groupes d'appartenance, très divers et souvent éphémères. C'est à l'intérieur de ces groupes qu'il revient de faire exister la dimension spécifiquement chrétienne de communauté. Cela ne signifie donc pas nécessairement ailleurs qu'à l'école. Les groupes scolaires aussi peuvent constituer une de ces communautés d'appartenance où s'expérimente la communion et où circule la foi. L'enseignement catéchétique et l'animation pastorale mettent d'ailleurs en place des éléments typiquement formateurs de communauté: parole donnée aux enfants, place faite à l'expérience, recherche de rites signifiants, etc. C'est pourquoi, à notre avis, même lorsque les autres communautés ne donnent pas le témoignage qu'on serait en droit d'attendre d'elles, un enseignement catéchétique demeure possible dans les groupes scolaires quoiqu'il soit forcément moins fructueux. Nous sommes de nouveau renvoyés à la question souvent évoquée: l'enseignement religieux doit-il se faire parce qu'il est désiré ou parce qu'il répond à un objectif éducatif?

4. les aménagements

82. Le statut de l'enseignement religieux dépend largement de la conception qu'on s'en fait. Celle que propose la présente étude est de nature à affermir la position de cet enseignement puisqu'elle l'intègre au projet même de l'école. Mais la reconnaissance et la valeur accordées à l'enseignement religieux dépendent également de nombreux autres facteurs. En tout premier lieu figurent la qualité et la compétence des professeurs de religion, dont il sera tout spécialement question dans le troisième fascicule (35). Nous examinerons ici trois points qui concernent les aménagements concrets de l'enseignement religieux à l'intérieur de l'école et qui ont aussi une incidence évidente sur le statut de cet enseignement à l'élémentaire. Il s'agit de la diversité des programmes, de la place dans la maquette académique et de la clause d'exemption.

1. Diversité des programmes

83. Nous avons établi que le programme catéchétique garde toute sa raison d'être et il est à prévoir qu'il restera prédominant. Mais il convient de s'interroger sur l'utilité et la possibilité d'ajouter d'autres programmes. On comprend aisément en effet qu'un programme unique, si bien fait soit-il, ne puisse satisfaire également à tous les besoins et à toutes les situations. Certaines des difficultés que rencontre l'enseignement religieux catéchétique à l'élémentaire proviennent du manque d'adaptation du programme et des instruments de travail au climat précis de tel milieu ou de tels groupes scolaires. Pour remédier à ces insuffisances ou déficiences du programme, deux moyens sont suggérés: soit introduire un deuxième programme d'enseignement religieux à l'élémentaire, soit rendre davantage polyvalents le programme et les instruments actuels.

Opportunité d'un programme de type culturel

84. On peut songer à la confection d'un programme d'enseignement religieux de type culturel, non catéchétique, à l'instar de celui qui s'implante au secondaire. Il s'agirait d'une forme d'enseignement religieux visant à éveiller les enfants aux valeurs spirituelles et religieuses; l'objectif consisterait dans la découverte du monde de l'expression religieuse et non dans l'initiation à une foi particulière. Par exemple, un tel programme ferait une large place aux symboles et aux rites, au sens de la fête aussi bien profane que religieuse, à un premier regard sympathique sur les diverses formes du sacré et du religieux, à une première lecture des livres bibliques, etc. On ne connaît pas de programme similaire en aucun pays. Le projet serait donc à inventer depuis A jusqu'à Z.

85. Cette idée paraît-elle opportune ? Oui, disent certains, et ils citent, à l'appui, les trois motifs suivants. 1) Le pluralisme de plus en plus accentué dans plusieurs régions du Québec fait naître l'idée d'un enseignement religieux plus approprié à ce contexte nouveau. 2) Il importe d'assurer à tous les enfants une formation culturelle complète, intégrant un éveil aux valeurs spirituelles et religieuses. 3) Des parents et des éducateurs se sentent mal à l'aise face à l'étroitesse du choix que propose l'école actuelle: ou le cours de catéchèse ou un enseignement moral. Ils pressentent qu'il y aurait place pour un cours intermédiaire qui éveillerait l'enfant aux valeurs spirituelles et religieuses sans pour autant l'initier à une foi religieuse particulière.

86. De toute évidence, ces trois motifs ne concernent aujourd'hui que des groupes très minoritaires; mais dans l'avenir, en milieux cosmopolites, un programme de cette nature pourrait s'avérer une solution de rechange intéressante, un deuxième choix valable à l'intérieur du cours d'enseignement religieux. Même dès à présent, un tel programme pourrait servir dans le cas des élèves exemptés. De toute façon, ce programme doit être le résultat d'une étude attentive des attentes et des capacités des enfants. On ne saurait le concevoir comme une extension à l'élémentaire des intuitions et méthodes du programme de culture religieuse au secondaire. Encore moins pourrait-il être une réponse forgée pour satisfaire des éducateurs désireux de faire un enseignement religieux sans lien avec une foi ou de se créer un débouché sur le marché du travail. Pour être utile au milieu, un tel projet devra se développer au ras de l'expérience des enfants, tenir compte de la prédominance évidente du christianisme en terre québécoise et chercher au départ à se concentrer sur un degré ou l'autre de l'élémentaire, préférablement la cinquième ou la sixième année.

Polyvalence du programme actuel

87. Peu de gens tiennent compte de la distinction qui s'impose entre programme et instruments pédagogiques. Pour beaucoup, programme et manuel, c'est tout un. Mais il est bien évident qu'il existe plusieurs façons de monnayer un même programme, plusieurs pistes pour parvenir à un même objectif. L'identification du programme au manuel réduit évidemment la marge de liberté et introduit une rigidité artificielle. Par exemple, en France, à partir d'un fonds doctrinal commun, on a produit huit séries de manuels adaptés aux différents milieux: milieu rural chrétien, milieu rural déchristianisé, milieu urbain catholique, milieu urbain déchristianisé, milieu parisien, etc. Le Québec compte aussi ses propres diversités: milieu rural, milieu semi-urbain, milieu métropolitain. On pourrait rêver à trois ou quatre « adaptations » pour ces divers milieux, mais il faut se rendre compte que les coûts de production considérables et l'exiguïté du marché québécois rendent cette hypothèse pratiquement irréalisable. Cependant deux choses restent à la portée. Premièrement, on peut procéder à la production d'instruments de travail davantage polyvalents, c'est-à-dire de manuels ou de matériel didactique suggérant plusieurs pistes, plusieurs voies de réalisation d'un même objectif. On a déjà entrepris de

réviser quelques instruments dans cette perspective et les résultats semblent intéressants. Deuxièmement, certaines grandes régions ou grandes commissions scolaires pourraient songer à préparer une adaptation d'un programme, en tout ou en partie, à un degré ou à un autre, de manière à répondre plus adéquatement aux exigences particulières de l'enseignement religieux dans leur milieu.

2. Insertion dans la maquette académique

88. Présentement, au niveau élémentaire, l'enseignement religieux compte parmi les trois matières dites de base: l'enseignement de la langue, les mathématiques et la religion. On y consacre deux à trois périodes par semaine, dépendant du temps alloué à certains cours de formation humaine (civisme, hygiène, etc.). Le programme actuel de cinquième année suggère de consacrer deux heures et demie (150 minutes) par semaine à la catéchèse (36).

89. Le document de travail sur les objectifs de l'école élémentaire (37) prévoit une répartition du temps horaire selon les proportions suivantes.

	Minimum	Maximum	Moyenne
<ul style="list-style-type: none"> ● Eveil aux réalités spirituelles et religieuses <ul style="list-style-type: none"> — enseignement religieux et/ou moral 	20%	à 30%	25%
<ul style="list-style-type: none"> ● Eveil aux réalités humaines et sociales <ul style="list-style-type: none"> — formation personnelle, familiale, civique et économique 			
<ul style="list-style-type: none"> ● Eveil scientifique et mathématiques <ul style="list-style-type: none"> — sciences de la nature — mathématiques 	20%	à 30%	25%
<ul style="list-style-type: none"> ● Expression linguistique et artistique <ul style="list-style-type: none"> — langue maternelle — langue seconde — arts (arts plastiques, expression musicale et dramatique) 	30%	à 40%	35%
<ul style="list-style-type: none"> ● Expression corporelle et mouvement <ul style="list-style-type: none"> — exercices psychomoteurs — danse et rythmique — sport et plein air 	10%	à 20%	15%

90. Cette répartition paraît équitable pour l'enseignement religieux. Elle laisse place à des variations selon l'âge et l'importance relative de la catégorie d'activités. Si l'on se reporte aux 1500 minutes de la semaine scolaire prévue par le règlement no 7, cela donne une moyenne de 375 minutes consacrées à l'éveil aux réalités humaines, sociales, spirituelles et religieuses. On peut donc envisager aisément un temps minimum de 120 minutes par semaine de cinq jours réservé à l'enseignement religieux. Dans l'école catholique, il convient de s'en tenir à un rythme de trois périodes par semaine. La référence à trois séances par semaine indique une proportion, une mesure; elle ne doit nullement empêcher la recherche d'un agencement horaire et d'un rythme éventuellement mieux accordés au cheminement des élèves et aux exigences du programme. La perspective de l'enseignement intégré et du décloisonnement à l'élémentaire incite à faire preuve de souplesse et d'imagination en matière de répartition horaire.

3. Le règlement d'exemption

91. On sait que le nombre d'élèves à l'élémentaire qui sont effectivement dispensés de l'enseignement religieux demeure très minime. En plusieurs endroits cela n'a pas de quoi surprendre. Mais en d'autres, il y a tout lieu de penser que l'information des parents n'est pas assurée ou reste nettement insuffisante, et que trop peu d'écoles font un effort sérieux pour trouver des solutions de remplacement acceptables pour les élèves exemptés. Il est impérieux de mieux faire connaître aux parents cette disposition des règlements du Comité catholique qui constitue une garantie démocratique essentielle pour tous ceux qui, pour une raison ou pour une autre, ne veulent pas que leurs enfants reçoivent l'enseignement religieux ou participent aux activités religieuses de l'école. Cette tâche d'information incombe, entre autres, aux commissions scolaires, aux directions d'école, aux comités de parents et aussi, d'une certaine manière, aux communautés chrétiennes. Si cette information est diffusée, l'école sera alors tenue de prendre au sérieux les formules de remplacement qu'elle peut offrir aux élèves exemptés. Une école élémentaire moyenne doit pouvoir compter dans son personnel un ou deux professeurs susceptibles de prendre en charge ces enfants. Nous croyons également que le ministère de l'Education devrait préparer un guide pratique concernant l'éveil aux valeurs morales et spirituelles. Nous ne disons pas qu'il faille nécessairement mettre au point un programme spécifique de sciences morales pour chacun des degrés de l'élémentaire; il faut plutôt penser en terme de prolongement ou d'approfondissement des cours et activités visant l'éveil aux réalités humaines et sociales. Mais encore faut-il un guide qui établisse un plan quelque peu cohérent, suggère ces prolongements et indique les voies susceptibles de mener à un éveil authentique aux valeurs morales et spirituelles. Il y a ici un domaine depuis trop longtemps laissé en friche par toutes les instances normalement intéressées. A défaut d'une information plus large et de la mise en place de solutions de rechange valables, le droit à l'exemption risque de demeurer théorique.

92. EN RESUME, voici les principales propositions et conclusions touchant l'enseignement religieux au niveau élémentaire.

1. Le programme d'enseignement religieux doit être maintenu, mais il exige une révision.

2. Ce programme doit redéfinir ses objectifs à l'intérieur des objectifs propres à l'école élémentaire. Il doit également préciser ses objectifs spécifiques aux plans cognitif et affectif.

3. Une redéfinition des rôles respectifs de l'école, de la famille et des communautés chrétiennes vis-à-vis l'éducation religieuse des enfants s'impose.

4. En raison des ressources dont elle dispose, l'école pourrait prendre l'initiative de cette répartition des tâches et procéder à la définition de son apport spécifique selon une perspective éducative ouverte à la dimension religieuse.

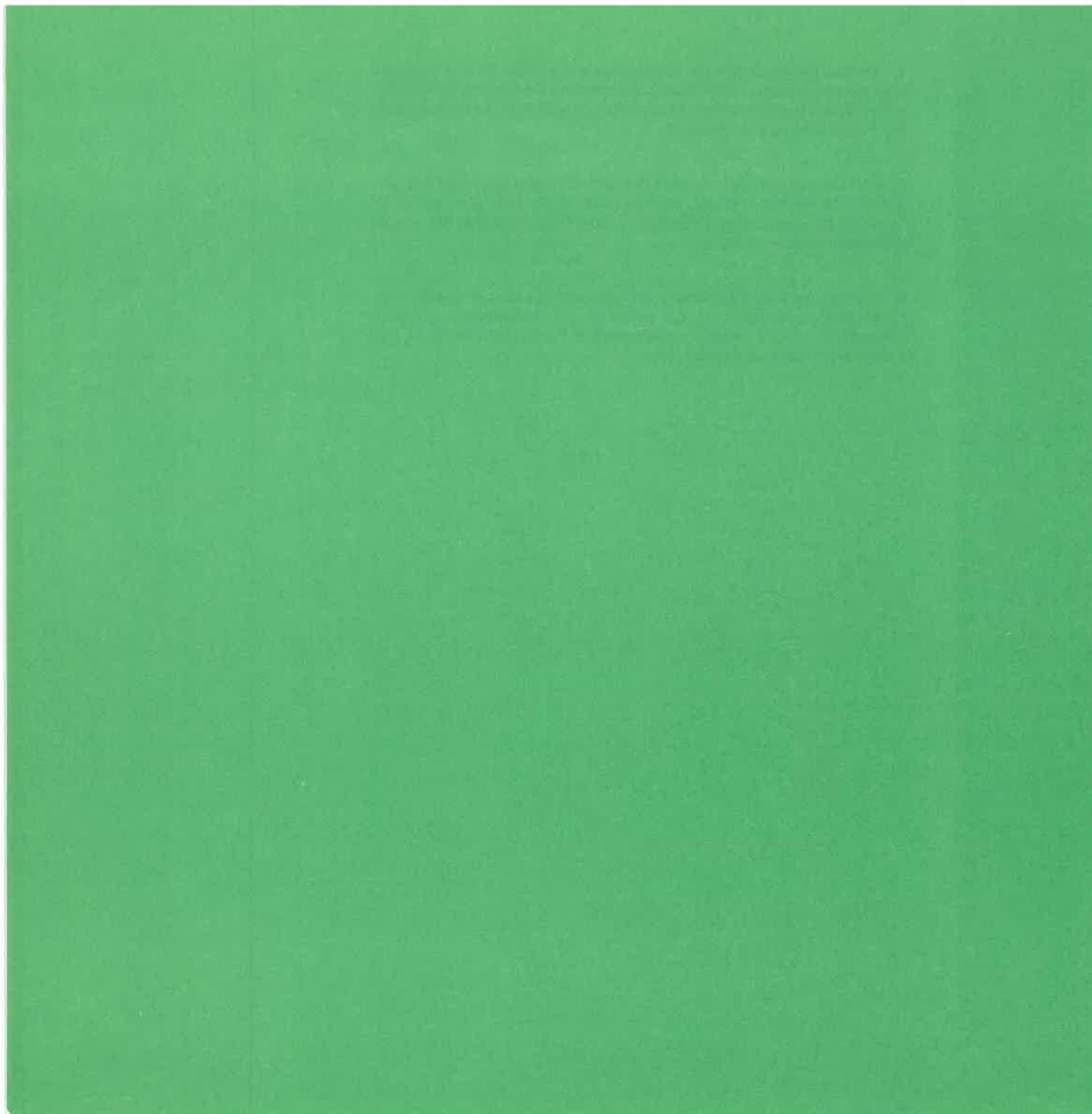
5. Dans une recherche de spécification des rôles, les familles et les communautés chrétiennes seront appelées à prendre une part plus active à la catéchèse d'initiation précédant immédiatement les sacrements.

6. L'initiation progressive au sens et au rythme de la célébration eucharistique hebdomadaire doit revenir aux communautés chrétiennes.

7. En vue de répondre de façon plus satisfaisante aux besoins des divers groupes et milieux, il convient de rendre davantage polyvalents le programme catéchétique actuel et les instruments de travail qui l'accompagnent.

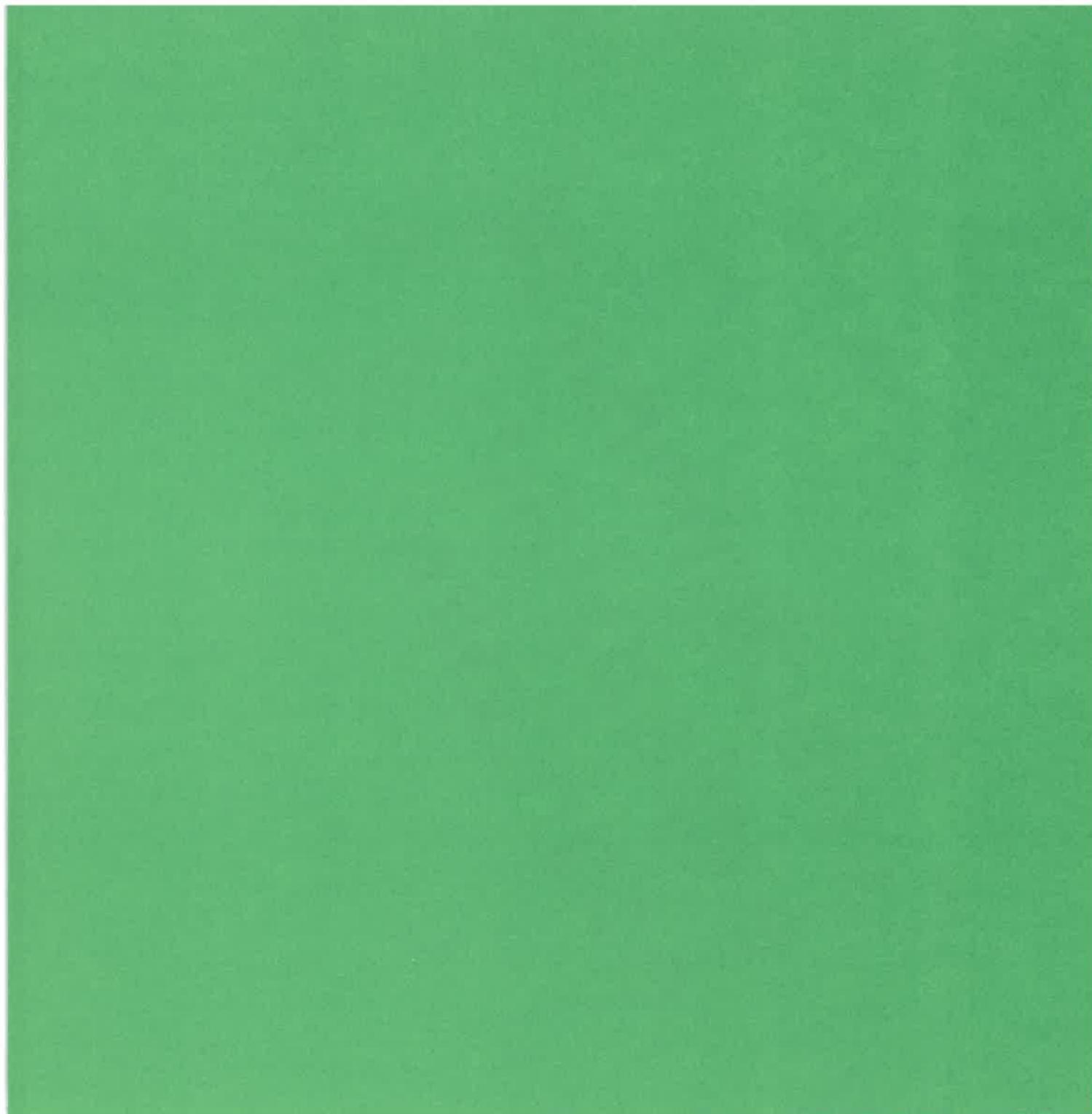
8. Il est impérieux de mieux faire connaître aux parents la disposition des règlements du Comité catholique qui leur reconnaît le droit de demander l'exemption de leurs enfants du cours d'enseignement religieux.

9. L'école se doit d'offrir aux élèves exemptés une solution de rechange acceptable. A ce sujet, il est nécessaire que soit préparé un guide pratique concernant l'éveil des enfants aux valeurs morales et spirituelles.



**troisième
partie**

**l'enseignement
religieux au
secondaire**



1. la voie catéchétique

I. LECTURE DE LA SITUATION

93. Au niveau secondaire, c'est indubitablement à l'aménagement de la voie catéchétique qu'a été consacré le plus gros des efforts au cours des dix dernières années. Le programme officiel d'enseignement religieux catholique, paru en 1969 (38), s'accompagne aujourd'hui d'une panoplie de documents écrits et audio-visuels pour tous les degrés. La mise en oeuvre du programme et la présentation des instruments pédagogiques ont occasionné de multiples sessions et journées d'étude, si bien que la majeure partie des enseignants appelés à enseigner ce programme ont reçu une initiation sinon toujours suffisante du moins convenable.

Objectifs

94. Le programme d'enseignement religieux catholique veut être fidèle à une double exigence: le respect de la Parole de Dieu et le respect de l'adolescent. « Respecter la Parole de Dieu, c'est la saisir dans ce qu'elle a de plus engageant, de plus actuel, de plus ecclésial. . . . Respecter l'adolescent, c'est l'écouter, l'observer, saisir ses interrogations fondamentales, refuser de lui imposer une foi d'adulte ou une foi d'enfant, s'inspirer de toute science humaine qui permet de pénétrer plus à fond son univers » (39). Le programme vise fondamentalement à susciter une recherche de sens où, en alternance, c'est tantôt la Parole qui vient éclairer la vie et tantôt la vie qui éclaire la Parole.

95. Il est capital de garder en vue cet objectif si l'on ne veut pas se méprendre au sujet de ce programme. Celui-ci n'est pas construit sur une infrastructure doctrinale préétablie; il se structure à partir de la situation existentielle de l'adolescent. Reconnaissant qu'il s'adresse à des adolescents québécois plongés dans un climat socio-culturel en plein changement, il se définit comme « le lieu d'une recherche ». « On ne peut respecter ce climat socio-culturel des individus et des sociétés sans faire essentiellement de la catéchèse le lieu d'une recherche où chacun tente de se renouveler, d'évoluer, de vivre face à la Parole de Dieu. . . Dans le climat socio-culturel où jeunes et adultes tentent une recherche de Dieu, il y a place pour une pédagogie de la foi qui respecterait les personnes, leurs expériences propres et les valeurs dont ils témoignent » (40). Cette visée du programme donne donc à la catéchèse du secondaire une couleur particulière. Alors qu'à l'enfance, la catéchèse est d'abord exploration du mystère chrétien et annonce de la Parole de Dieu, au secondaire elle se définit avant tout comme une recherche, une quête de signification et d'intelligence. Le fait d'utiliser indistinctement le mot catéchèse pour l'élémentaire et le secondaire a malheureusement pour effet de voiler ces différences d'orientation.

Contenu

96. Il faut se rappeler qu'au secondaire l'enseignement religieux se faisait auparavant à partir de schémas historiques ou doctrinaux très structurés. La mise en oeuvre du programme de 1969 a donc signifié et signifie encore pour beaucoup un changement considérable de perspective. Les critiques les plus virulentes n'ont d'ailleurs pas tardé à se manifester; elles dénoncent le « vide doctrinal » d'une catéchèse en mal de suivre les ballottements et le vague à l'âme des adolescents. Cette réaction ne doit pas surprendre outre mesure. Comme on avait accoutumé de penser l'enseignement religieux au secondaire sous une forme systématique et comme le lieu d'une théologie vulgarisée à l'intention des laïcs, l'enseignement catéchétique proposé a évidemment étonné, voire même effrayé certaines gens. Il demeure aujourd'hui encore assez incompris tant dans le milieu ecclésial que dans le milieu scolaire.

97. L'approche catéchétique peut parfois laisser croire qu'il n'y a plus de place pour une matière et un contenu. Mais un examen quelque peu attentif du programme des cinq années du cours secondaire dissipe cette impression. L'importance du contenu y est clairement affirmée et reconnue: « Dieu, qui est l'objet de la recherche, s'est révélé clairement et sa révélation coulée dans la bible, dans la tradition, dans l'histoire et dans l'Eglise, fait référence à un contenu précis qu'il s'agira de sélectionner, de privilégier selon le thème approprié à tel groupe de jeunes » (41). L'ossature du programme se forme à partir des expériences fondamentales de l'adolescence comme la découverte de soi, l'existence corporelle et sexuée, l'activité, la rupture, le choix des valeurs, l'engagement dans la société; mais il est clair que ce canevas d'expériences doit mener à des découvertes et approfondissements doctrinaux de toute première valeur concernant le mystère de Dieu, de la Trinité, de la création, du salut en Jésus, de l'Eglise, de la vie selon l'esprit de l'Evangile. Parce qu'il s'inscrit dans le sens d'une éducation organique, ce programme n'isole pas le contenu de la démarche, il ne dresse pas de listes de « sujets à traiter ». Il vise en tout premier lieu à assurer la maturation religieuse des jeunes, selon leur rythme et leurs capacités. Ce faisant, il est bien évident qu'il leur fournit l'occasion de s'approprier les données essentielles du christianisme. Qu'il suffise de citer ici quelques-uns des objectifs propres à chacun des degrés du secondaire:

- développer un regard chrétien sur les événements (secondaire I);
- sensibiliser à la dimension historique du salut chrétien (secondaire I);
- présenter le mystère pascal de Jésus comme le centre de la vision chrétienne de la vie (secondaire II);

- présenter l'action salvatrice de Dieu comme surgissant au coeur même du vécu (secondaire III et IV);
- découvrir le sens d'un engagement en société et en Eglise, le sens de Dieu, le sens de la souffrance et de la mort (secondaire V).

démarche

98. Le trait le plus caractéristique de ce programme demeure sa démarche anthropologique. Il ne sera pas superflu de préciser ici ce que signifie cette démarche car elle paraît à plusieurs obscure et ambiguë. Il faut dire que le qualificatif « anthropologique » est peut-être à la source de l'ambiguïté. En effet, dans le sens américain le plus habituel, l'anthropologie désigne une science humaine, branche de l'ethnologie, qui étudie les caractères biologiques et anatomiques de l'homme considéré dans la série animale. Inutile de préciser que ce n'est pas dans ce sens que l'on parle d'une catéchèse anthropologique. Dans le sens européen du terme, l'anthropologie répond à l'interrogation philosophique: « Qu'est-ce que l'homme? »; elle est une étude systématique de la nature et de la condition humaines à partir de l'ensemble des sciences. En ce sens, parler d'une catéchèse anthropologique, c'est signifier un enseignement religieux qui fait appel à toutes les sciences permettant à l'homme de se penser et de se situer dans son existence d'homme et de chrétien. Aussi cette catéchèse, qui part de la question humaine et implique une recherche de signification, entend-elle tirer profit de l'éclairage venant des sciences humaines — sociologie, psychologie, histoire, anthropologie, philosophie — en même temps qu'elle recourt à la théologie et à l'exégèse pour recevoir la lumière de la Parole de Dieu. Il faut donc se garder de confondre l'approche anthropologique avec un anthropocentrisme théologique et spirituel.

La pratique catéchétique

99. Des intentions d'un programme à sa réalisation effective au long des jours, l'écart peut être grand. Qu'en est-il du programme catéchétique? Quelle est la valeur de la pratique catéchétique dans les écoles secondaires? Divers échos entendus font croire parfois au meilleur et parfois au pire. La situation catéchétique est dite tantôt bonne, tantôt alarmante, tantôt critique. A qui faut-il se fier? En plus de trois sondages-maison effectués à Chicoutimi (1969), Nicolet (1969) et Montréal (C.E.C.M. 1970) et des premiers résultats de l'enquête approfondie menée dans le diocèse de Québec (1971) auprès des professeurs de religion, nous disposons des résultats de l'enquête systématique réalisée par le Service de l'enseignement catholique auprès des professeurs de religion dans toutes les écoles secondaires publiques du Québec (42). Bien sûr, aucune de ces enquêtes ne peut apporter le dernier mot sur la valeur éducative réelle de l'enseignement catéchétique car aucune ne peut arriver à révéler pleinement « ce qui se passe réellement au cours de catéchèse ». Mais ces

enquêtes fournissent des indices significatifs et des informations convergentes qui doivent décourager à tout le moins les propos trop sombres ou trop alarmistes touchant la situation de l'enseignement religieux au secondaire.

100. Dans cet effort d'évaluation de la situation, il est indispensable d'établir, au point de départ, une distinction nette entre, d'une part, l'enseignement catéchétique qui essaie de se conformer à l'esprit et à la démarche proposés dans le programme et, d'autre part, une sorte de succédané de cet enseignement que nous appellerons « l'enseignement humaniste ». Nous voulons désigner par là cette forme d'enseignement religieux où l'on n'ose plus parler ouvertement de Dieu et de la religion et où l'on s'en tient uniquement à des sujets à portée humaine et sociale. Ceux qui pratiquent cet enseignement expliquent qu'au cours de religion le propos religieux doit demeurer de préférence implicite et que, de toute manière, l'accès au niveau de signification proprement évangélique est impossible avec la plupart des groupes scolaires. A leurs yeux, l'enseignement religieux apparaît avant tout comme un lieu de communication et de dialogue humanisants. Il faut donner un nom à cet enseignement parce qu'il se déguise trop facilement sous le couvert de la catéchèse alors qu'il n'a en fait rien de catéchétique. Il s'agit d'un enseignement humaniste implicite, sorte d'ersatz du cours d'enseignement religieux. Il semble que cette approche humaniste soit surtout le fait de professeurs moins préparés à dispenser l'enseignement religieux, mal situés au plan de leur référence religieuse personnelle ou mobilisés contre leur gré pour faire cet enseignement. Cette approche, qui se pratique d'une manière plutôt clandestine, a contribué à jeter un lourd discrédit sur l'enseignement catéchétique, qui s'est vu accuser d'être un fourre-tout, une sorte de cours-éponge où l'on traite superficiellement d'à peu près tous les sujets, mais avec une complaisance particulière des questions de drogue, d'amour et de sexe. Dans l'enquête du Service de l'enseignement catholique, 13.4% des professeurs ont reconnu qu'ils proposaient « un humanisme où la réflexion chrétienne est quasi absente » (44).

La réaction des enseignants

101. Dans l'enquête du Service de l'enseignement catholique, les professeurs furent invités à évaluer eux-mêmes la qualité de leur enseignement religieux. Il s'agit là d'une évaluation subjective basée sur aucun critère défini au préalable, mais qui nous éclaire tout de même sur le sentiment de 88% des enseignants de la religion au secondaire en 1972 (soit 2830 sur un nombre total estimé à 3220). Le jugement des professeurs sur leur enseignement religieux est le suivant:

excellent	5.9%
bon	45.4%
assez bon	39.1%
médiocre	6.9%
mauvais	1.0%
sans réponse	1.7%

L'enquête commente ainsi ces chiffres: « Ces résultats démontrent que la moitié des professeurs du secteur religieux estiment leur enseignement comme étant très satisfaisant alors que les deux-cinquièmes le considèrent passablement valable. Une minorité seulement (7.9%) s'attribue une cote peu reluisante. Somme toute, on peut penser que la plupart des professeurs évaluent leur enseignement de façon positive » (45). Un examen attentif des sondages-maison cités précédemment conduisait à une conclusion semblable: « D'un corps professoral à l'autre, d'une région à l'autre, les responsables-catéchètes manifestent dans l'ensemble un intérêt réel pour l'enseignement religieux. A la lecture de ces enquêtes, il ressort que certaines interprétations courantes cherchant à accentuer la désaffection des professeurs d'enseignement religieux supportent mal une vérification statistique » (46). A nouveau, comme ces chiffres reflètent la perception des professeurs face à leur propre enseignement, il serait étonnant que le jugement d'ensemble ne fût pas plutôt favorable. Mais on peut au moins en déduire certains ordres de grandeur concernant la mentalité des professeurs: plus de 50% semblent satisfaits, environ 10% portent un jugement sombre sur la situation catéchétique, les autres demeurent partagés.

La réaction des étudiants

102. Toujours selon l'enquête du Service de l'enseignement catholique, « plus du tiers (36.4%) des professeurs de l'enseignement religieux estiment que l'attitude négative des jeunes est, sans contredit, la principale source de difficulté qu'ils aient à rencontrer dans l'exercice de leurs fonctions » (47). Que faut-il entendre par cette « attitude négative »? Il semble que l'hostilité ouverte soit plutôt rare; mais, expliquent les maîtres, il suffit de quelques élèves mal disposés pour compromettre le climat de la classe. La réaction la plus commune est celle de l'indifférence ou de l'agacement face à des sujets « déjà vus et déjà entendus ». Le cours de catéchèse donne à plusieurs étudiants une impression de piétinement, de redites; ils diront: « Nous n'avons pas l'impression d'y apprendre quelque chose. » Ajoutons que la démarche anthropologique peut devenir lassante et que d'autres disciplines, notamment le français, l'histoire et la géographie, font appel à une démarche similaire. Quel intérêt un adolescent peut-il manifester quand il est rendu au troisième montage audio-visuel de la journée ou au nième échange en petits groupes? Certains déplorent le manque de consistance dans le cours de catéchèse et réclament un cours de religion « solide ».

103. Pour expliquer cette réaction négative des étudiants, il faut évoquer également des raisons plus larges, qui dépassent les considérations de programmes et d'approche. L'enquête de Chicoutimi en note très justement quelques-unes. « Il reste indéniable, affirme le rapport, que l'enseignement religieux a mauvaise presse dans certains milieux chez les jeunes du secondaire, surtout au deuxième cycle. Les causes qui sont à l'origine de cette situation sont complexes et exigeraient une étude plus approfondie. Il n'est pas téméraire de penser cependant que les difficultés éprouvées par le professeur — préparation insuffisante, mauvaises conditions de travail — ne sont pas étrangères à cet état de choses. Il ne faut

pas non plus minimiser l'influence de la mentalité adolescente et du contexte social qui est loin de valoriser la religion aux yeux des jeunes. Bien des préjugés rencontrés chez les étudiants du secondaire relèvent, en fait, de causes extérieures à l'école » (45).

104. Est-il possible de mesurer l'ampleur de cette réaction négative? Il n'existe pas encore d'enquête sérieuse qui nous permette de répondre à cette question. Notons cependant que la situation peut être assez instable et qu'elle est susceptible de varier considérablement d'une année à une autre. Il existe comme des courants passagers qui sont tantôt favorables tantôt défavorables à l'enseignement catéchétique. Les difficultés se concentrent le plus souvent en Secondaire III, IV et V; mais des mouvements spontanés de rejet de la catéchèse peuvent tout aussi bien surgir en Secondaire I et II. Cela dépend de facteurs assez imprévisibles: la personnalité du professeur est souvent en cause, mais aussi la mentalité qui règne dans certains groupes scolaires, tel programme qui ne « passe » pas, etc. Les professeurs s'accordent pour reconnaître que la réaction négative est plus fréquente dans les classes des cours professionnels, court et long; dans le cas de ces classes, il y a lieu de s'interroger sur l'adaptation des programmes. En 1969, un sondage du Centre de recherche sur l'opinion publique révélait que 28% des étudiants interviewés jugeaient « ennuyeux » le cours de catéchèse, alors qu'environ 70% lui reconnaissaient une « influence positive sur leur vie » (49). En attendant une vérification par une enquête rigoureuse et tout en excluant certains cas où la situation locale peut être très bonne ou très détériorée, nous pourrions risquer un ordre de grandeur: environ un tiers des étudiants du secondaire éprouvent un malaise réel face au cours d'enseignement religieux catéchétique; les deux autres tiers l'acceptent plutôt avec satisfaction.

Limites du programme

105. Au début, le programme catéchétique venait combler une sorte de vide: il fut donc adopté partout. En dépit des efforts nombreux en vue de familiariser les enseignants à ce nouvel esprit, il eût été étonnant qu'un seul programme eût pu réussir à satisfaire également tous les milieux. Au fur et à mesure de sa mise en oeuvre, ce programme a révélé ses lignes de force mais aussi ses faiblesses. Ces dernières manifestent les limites inhérentes à toute méthode mais aussi certains besoins auxquels l'enseignement catéchétique arrive mal à répondre.

- Concernant le contenu: l'insistance sur le vécu (ligne de force) peut estomper la dimension proprement cognitive (limite); d'où l'idée d'un programme qui mettrait l'accent sur l'aspect doctrinal.

- Concernant la démarche: l'approche anthropologique rejoint bien la question humaine (ligne de force) mais elle manque parfois de rigueur, garde un ton subjectiviste et arrive mal à décoller du terrain humain (limites); d'où l'idée de passer à une démarche plus rigoureuse, plus objective et abondant de façon explicite les faits religieux.

- Concernant la perspective d'ensemble du cours: la perspective confessionnelle permet aux jeunes de ressaisir leur expérience religieuse personnelle et familiale (ligne de force) mais elle peut s'avérer trop étroite pour les milieux pluralistes (limite); d'où l'idée d'un cours n'impliquant aucune référence confessionnelle.

106. C'est à travers cette sorte de mouvement pendulaire que le milieu a appris la nécessité d'une réelle diversité en enseignement religieux. Cette idée de diversité germe donc depuis sept ans. Elle fut en effet mise de l'avant par le Comité catholique dès 1967; les règlements publiés à cette date prévoyaient effectivement « une catéchèse et/ou un enseignement des sciences religieuses » dans les institutions catholiques. Pourquoi cette idée a-t-elle tant mis de temps à faire sa percée? Cette lenteur s'explique en partie par le climat de confusion et de suspicion qui a entouré les premiers efforts en vue d'instaurer la diversité. Ceux-ci ont été parfois conçus ou perçus comme une opposition ou une menace à l'enseignement catéchétique. Le sens vague du mot « sciences religieuses » et l'ambiguïté de l'expression « une catéchèse et/ou un enseignement des sciences religieuses » y furent aussi pour quelque chose. Les commentaires aux règlements tentèrent bien de préciser que « sciences religieuses » voulait signifier « tout programme d'étude qui a pour objet la doctrine catholique, le phénomène religieux ou l'histoire des religions », mais cette triple énumération ne fit qu'embrouiller davantage le paysage. Aujourd'hui encore le vocabulaire servant à décrire le contenu des divers programmes demeure flottant et une clarification au plan de la terminologie serait bienvenue. La diversité n'est pas partout acceptée. Mais on pressent mieux, à travers les difficultés passées ou présentes, le besoin d'une diversité de démarches pour un milieu scolaire diversifié.

II. OPPORTUNITE ET CONTENU

107. Du regard jeté sur la situation de l'enseignement catéchétique au secondaire, il ressort que les difficultés ou objections se cristallisent autour de deux pôles. Devant ce qu'ils nomment le malaise ou la crise de la catéchèse, certains estiment qu'il faut remettre en cause l'opportunité même de cet enseignement auprès des adolescents. D'autres contestent le contenu même de ce programme, au nom de la théologie. Nous nous arrêterons donc à ces deux questions: Le programme catéchétique demeure-t-il opportun au secondaire? Son contenu est-il acceptable?

1. La question de l'opportunité d'un enseignement catéchétique au secondaire

108. Est-il raisonnable de maintenir un enseignement religieux de type catéchétique au cours secondaire? Certains en doutent, d'autres répondent carrément non. Deux raisons surtout expliquent ces hésitations ou ce rejet. Premièrement, on estime que la catéchèse, comme acte pastoral visant l'intégration des jeunes à l'Eglise, devrait relever de l'Eglise et non de l'école. Deuxièmement, on soutient que la catéchèse serait inopportune parce qu'elle propose une approche confessionnelle de la réalité religieuse, approche qui ne conviendrait plus en raison du caractère pluraliste de l'école secondaire et surtout en raison de la mentalité adolescente qui a tendance à prendre du recul par rapport aux habitudes et croyances reçues. Au dire de certains, l'approche confessionnelle pourrait même se révéler nocive, en ce sens qu'elle risque d'accroître l'agressivité des adolescents face à leur héritage religieux et peut-être même de les dégoûter de la religion. Derrière ces raisons alléguées, il y a la plupart du temps un jugement implicite porté sur les efforts catéchétiques, un constat d'échec d'une catéchèse qui n'atteindrait en profondeur qu'une minorité d'étudiants.

La catéchèse: activité pastorale ou activité académique?

109. Comme l'a montré la lecture de la situation, ce constat d'échec appelle une vérification statistique. En effet, un examen attentif et objectif des enquêtes en enseignement religieux révèle que les convictions les plus répandues ne sont pas toujours nécessairement les plus fondées. Au sujet de l'argument qui pousse à remettre l'enseignement catéchétique à la responsabilité exclusive de l'Eglise, rappelons qu'il est vain de chercher à établir une dichotomie entre ce qui serait une activité pastorale d'une part, et une activité scolaire d'autre part. Il faut plutôt s'interroger sur la valeur éducative et de l'activité pastorale et de l'activité académique. Un tel examen nous révélerait peut-être que certaines activités actuellement acceptées dans le cadre scolaire sont dépourvues de valeur éducative alors que d'autres présentement absentes ou sous-estimées pourraient y être promues avec profit. Il faut arriver à dépasser les conceptions étriquées de l'activité pastorale et de l'activité académique pour rejoindre un propos authentiquement éducatif et le maintenir dans la recherche des solutions. Avant d'assumer une part de l'éducation physique ou artistique, l'école n'entreprend pas de faire un partage factice entre les activités scolaires qui reviennent à l'école et les activités sportives ou artistiques qui incombent à la municipalité ou au centre des arts de la localité. Plus simplement, l'école définit son propos éducatif en fonction et à partir des étudiants. Une conception organique de son rôle lui interdit de se fermer à quelque dimension éducative que ce soit, même sous prétexte que telle ou telle fonction est déjà partiellement assumée par d'autres instances; elle la pousse en ce cas à relier plus étroitement son effort éducatif à celui des autres institutions. Que le même raisonnement éducatif prévale dans le domaine de l'éducation à la dimension religieuse, et l'on ne cherchera plus à faire de la division entre le pastoral et le scolaire un principe absolu d'organisation.

L'approche confessionnelle serait-elle nocive?

110. La deuxième raison qui fait conclure à l'inopportunité d'un enseignement catéchétique au secondaire a beaucoup plus de poids parce qu'elle concerne directement le propos éducatif. Elle met en doute le caractère éducatif d'une approche confessionnelle de la réalité religieuse à l'âge de l'adolescence. Ce faisant, elle conteste le présupposé communément admis selon lequel l'enseignement religieux doit normalement se faire suivant l'option confessionnelle des parents. Elle met en évidence deux points qui ne manquent pas d'à-propos.

- Les adolescents, explique-t-on, sentent le besoin de prendre une distance par rapport à la tradition religieuse de leurs parents. Cette « distance » constitue une étape normale dans la conquête de leur autonomie personnelle au plan religieux. Il n'en va pas autrement pour la croissance dans les autres domaines: le jeune émerge et s'affirme en prenant du recul par rapport à sa famille, à l'autorité, aux comportements reçus dans le milieu. A vouloir insister sur une approche confessionnelle, on risque d'accentuer leur réaction d'opposition face à la foi religieuse reçue dans leur enfance.

- Le second écueil qui guette une approche confessionnelle, c'est d'être perçue par les jeunes comme conduisant à un seul choix, comme visant à faire accepter un point de vue particulier. Cette approche court ainsi le risque soit de mener au conformisme, soit d'être assimilée à une forme d'endoctrinement.

111. Il y a dans cette argumentation des éléments recevables, que nous reprendrons d'ailleurs plus loin lorsqu'il sera question de justifier une approche autre que confessionnelle. Ce serait toutefois une erreur de vouloir la généraliser à outrance. Il nous paraît de plus abusif de penser qu'elle suffit à elle seule pour annihiler le bien-fondé d'une approche confessionnelle.

L'approche confessionnelle demeure pertinente

112. Il demeure en effet tout à fait possible d'établir hors de tout doute la pertinence d'une approche confessionnelle en enseignement religieux même dans une école secondaire marquée par le pluralisme. A l'appui de cette affirmation, donnons quatre explications.

- La religion ne s'étudie pas en général. Elle ne s'appréhende pas seulement en concepts et en notions. Elle comporte une dimension expérientielle et affective évidente. Si l'enseignement religieux pouvait se cantonner dans le notionnel, alors il pourrait se permettre d'aborder la religion uniquement de l'extérieur. Mais ses objectifs doivent être plus larges et l'intelligence véritable de la religion qu'il poursuit exige pour ainsi dire son insertion dans la tradition religieuse des étudiants.

- La situation de pluralisme ne signifie pas l'extinction des références confessionnelles. Bien au contraire, après la vague qui a fait de la sécularisation une sorte de premier principe d'interprétation, on tient de plus en plus aujourd'hui à faire « l'apologie de la différence » et à dénoncer le nivellement culturel, social et religieux que propose la société technologique. Il faut bien noter que l'ère du pluralisme engendre aussi « l'ère de la redécouverte des héritages confessionnels » (50).

- Une certaine conception de la relation pédagogique implique même que l'identité confessionnelle soit ouvertement reconnue au départ, c'est-à-dire que le professeur et les étudiants acceptent d'être pleinement eux-mêmes, avec leurs convictions et leurs doutes. Il s'agit d'« apprendre scientifiquement et objectivement à tenir compte du subjectif » (51).

- Tout en déclarant ouvertement ses couleurs, l'enseignement religieux catholique ne vise pas à imposer un choix. Le programme est très clair sur ce point. Il part du principe qu'il faut « respecter l'adolescent » et cela signifie, entre autres, « refuser de lui imposer une foi d'adulte ou une foi d'enfant » (52). Il précise encore: « La mentalité requise pour une telle catéchèse tient davantage de la recherche de Dieu que de la transmission d'un donné doctrinal » (53). En d'autres termes, la certitude de posséder la vérité a été remplacée par la certitude qu'il y a une vérité à rechercher.

113. Telles sont les principales raisons qui peuvent justifier le maintien d'une approche confessionnelle dans l'enseignement religieux au secondaire. Notons qu'elles vont toutes dans le sens de l'argument éducatif évoqué au départ. D'autres motifs auraient pu être mis de l'avant. Citons par exemple, l'investissement pédagogique considérable qui a été consenti pour « équiper » l'enseignement religieux catéchétique: spécialisation de professeurs, sessions de formation, instrumentation pédagogique, réservoir de personnes-ressources. Sur tous ces points, l'enseignement religieux supporte toute comparaison avec les autres disciplines. Soulignons aussi le travail d'animation qui se poursuit grâce à la présence de plusieurs conseillers pédagogiques, de même que les vérifications effectuées, notamment par le Service de l'enseignement catholique du ministère de l'Éducation. Tous ces facteurs peuvent faire espérer un enseignement religieux catholique d'une bonne qualité éducative.

2. La question du contenu

114. La question du « contenu » de l'enseignement religieux catéchétique appelle des éclaircissements. C'est une question déroutante pour beaucoup de parents et de pasteurs, voire même une question extrêmement troublante pour quelques-uns qui croient flairer l'hérésie. Dans un long article consacré à ce sujet (54) qui hante un peu tous les pays, un catéchète français, G. Duperray note: « Lorsqu'on pose la question du contenu, il y a un arrière-pays, un sous-sol. En demandant à

chacun d'explicitier son point de vue, on retrouverait certainement deux familles d'esprit. » La typologie qu'il esquisse par la suite nous renvoie exactement aux deux conceptions éducatives présentées dans la première partie: conception mécaniste et conception organique. Une bonne partie des objections touchant le « vide » et l'« incohérence doctrinale » de la catéchèse au secondaire prennent leur source dans une conception mécaniste de l'enseignement qu'on réduit à l'approche et à l'assimilation de définitions essentielles et rigides. L'enseignement religieux catéchétique a choisi l'autre conception et ce choix doit être maintenu, parce que conforme à une visée éducative plus juste. « Sensible aux droits de la vérité, il l'est tout autant, ou plus, aux droits de la personne. Pour lui, une « vérité » n'est vraie que quand elle est crue, pas seulement quand elle est formulée » (55).

Enjeux et conséquences

115. Il importe de faire voir et d'expliquer les enjeux et les conséquences de cette option. Soulignons notamment cinq points.

- Beaucoup ont tendance à concevoir l'enseignement religieux au secondaire à partir du seul type de catéchèse ou de catéchisme qu'ils ont connu, savoir le catéchisme de l'enfance. Or cela entretient un malentendu déplorable. L'enseignement religieux au cours secondaire public est une réalité nouvelle, comme les écoles secondaires d'ailleurs, et il n'est pas possible de le mesurer à un catéchisme de l'enfance devenu normatif. G. Duperray fait remarquer qu'une étude historique révèle que le catéchisme traditionnel ne remonte qu'au temps de la Réforme et que le premier à composer un catéchisme par questions et réponses fut Calvin; les catholiques eurent bientôt les leurs, au pluriel, car si nous avons connu « un seul » catéchisme, il faut dire qu'il y en a eu des centaines depuis la Réforme et en tous pays. L'auteur poursuit: « Depuis longtemps — mais pas depuis toujours — il n'y a guère qu'une seule catéchèse qui soit pratiquée systématiquement dans nos Eglises: celle du catéchisme, c'est-à-dire de la catéchèse de l'enfance. De ce fait, celle-ci a pris, implicitement mais très réellement, un caractère normatif qui ne résiste pas à un examen sérieux. Voici que l'on va juger des normes et critères d'une catéchèse par rapport à cet âge inachevé qu'est l'enfance, ce qui n'empêche personne de prôner, par ailleurs, une foi « adulte ». . . . La catéchèse est la prunelle des yeux d'une Eglise qui se désintéresse de la foi des adultes et marmonne dans ses sermons des banalités qui lassent même ceux qui les disent. Il y a quelque chose qui ne va pas. Donnons-nous une structure totale de catéchèse et alors la question du contenu s'éclairera: nous n'aurons pas l'air d'avoir derrière nous, comme une mauvaise conscience, un contenu normatif de toute catéchèse rédigé en quelques centaines de questions-réponses » (56).

- On ne peut non plus examiner le contenu de la catéchèse sans tenir compte de l'évolution actuelle de la théologie. Dans un article où il fait l'analyse doctrinale des manuels catéchétiques en usage, le théologien

J. Harvey fait remarquer qu'on ne peut juger de leur orientation anthropologique comme s'il s'agissait là d'une « aventure » propre à eux seuls. Il écrit: « Le « virage anthropologique », en théologie, est un phénomène mondial, qui date déjà de plusieurs années et dont les traces se retrouvent partout dans les textes de Vatican II; et il n'est pas le fait de quelques théologiens aventureux, mais bien de professeurs chevronnés. . . . Evidemment, le mot « anthropologie théologique » peut devenir un passe-partout et recouvrir des aberrations. Fondamentalement, la démarche demeure cependant valable » (57).

- Une démarche anthropologique entraîne forcément comme un nouveau contenu, parce qu'elle part de la question et de l'expérience humaines. Elle commande un enseignement qui ne prend pas son ordonnance seulement dans le donné révélé mais aussi dans la trame de l'existence des adolescents. C'est pourquoi elle introduit des thèmes comme ceux de l'existence corporelle, du choix des valeurs, de l'expérience de rupture, d'engagement, etc. De plus, en donnant la parole aux étudiants, elle donne naissance à un nouveau langage.
- Pour autant, cela ne conduit pas à un enseignement sans « normes ». En fait, « l'Eglise connaît trois normes: l'Ecriture, la Tradition et le Magistère. Jusqu'à l'époque moderne, c'est surtout sur la norme Magistère qu'a reposé l'unité de la foi et du catéchisme dont la référence à l'Ecriture et à la Tradition était faible » (58). L'enseignement religieux de type catéchétique se réfère constamment à la norme de l'Ecriture, interprétée à la lumière de la conscience ecclésiale issue du Concile Vatican II, qui fait elle aussi partie de la Tradition et du Magistère.
- Enfin, seule une lecture inattentive ou biaisée peut mener à la conclusion que le programme ou les instruments catéchétiques « manquent de contenu ». Dans un récent article, J. de Lorimier a bien fait ressortir la nervure doctrinale de l'ensemble catéchétique du secondaire. Il note: « Dans le jeu dialectique des synthèses et des significations, l'insistance porte sur la signification. Mais cette insistance tend précisément à rendre possible et valable la nouvelle synthèse existentielle qui s'amorce au moment de l'adolescence. Une synthèse serait-elle encore chrétienne si elle n'était porteuse de sens? » (59).

Ces éléments d'explication invitent donc à voir sous un autre jour la question du « contenu » de l'enseignement religieux catéchétique.

Réajustements à faire

116. Il faut cependant se garder de croire que nous avons ainsi écarté toutes les critiques concernant le « contenu » de l'enseignement religieux catéchétique. A la suite de la production intense des dernières années, des vérifications s'imposent. En outre, devant les malaises ressentis, certains réajustements sont exigés. Nous en signalons ici six.

- **préciser les objectifs de l'enseignement religieux catéchétique**

117. Est requis tout d'abord un travail de précision et de spécification des objectifs du programme d'enseignement religieux catéchétique. Ce travail s'impose pour deux raisons. Premièrement, parce que l'école secondaire elle-même est en train de définir ses objectifs éducatifs: dans la mesure où ces objectifs s'ouvriront à tous « les plans de l'être » de l'adolescent, il conviendra d'y accorder les objectifs spécifiques de l'enseignement religieux catholique (60). Deuxièmement, parce que les objectifs actuels ne ressortent pas suffisamment ni dans le programme, ni dans la plupart des instruments, ni peut-être surtout au plan de la pratique quotidienne. Ces derniers demeurent trop souvent formulés d'une manière imprécise et diffuse, dans une langue trop exclusivement pastorale. Si l'on arrive à dégager plus nettement les objectifs de maturation intellectuelle et affective, l'ossature du cours d'enseignement religieux catholique et la rigueur de sa méthode apparaîtront plus distinctement et cela pourra faire taire plusieurs critiques qui ne sont pas sans quelque fondement. Ce travail taxonomique est amorcé dans les instruments pédagogiques de Secondaire V, il doit être étendu à l'ensemble du programme et aux instruments qui l'accompagnent.

- **viser à un meilleur équilibre entre expérience et Parole**

118. La démarche « anthropologique » doit demeurer une démarche catéchétique et non tourner en une démarche « anthropocentrique » — ce qui n'est pas la même chose! Il semble bien que la pratique quotidienne confonde parfois les deux. Certes, la démarche anthropologique demeure difficile et les groupes scolaires obligent à des « détours » que les professeurs eux-mêmes voudraient voir moins longs. Mais il y a lieu de rappeler que, dans une visée éducative plus claire, on devrait rechercher un juste équilibre entre la recherche personnelle de signification et la recherche de l'objet de la foi. La démarche anthropologique inclut normalement ces deux mouvements fondamentaux: d'abord une recherche du sens de la vie à la lumière de la Parole et aussi une lecture de la Parole à partir de l'éclairage que donne l'expérience. Sans l'exploration de ces deux versants, il n'y a pas de catéchèse véritable et la démarche est tronquée. S'il est parfois si difficile de quitter le bas du premier versant pour « s'élever au niveau catéchétique » comme on dit, ce n'est pas toujours parce que certains étudiants « traînent les pieds », mais c'est peut-être aussi parce que le vrai sens du parcours n'a pas été suffisamment compris par le professeur-guide (61).

- **rejeter l'enseignement humaniste**

119. Il faut dénoncer la pratique de l'enseignement humaniste qui se présente sous le faux nom de catéchèse. C'est un succédané inacceptable, une fausse représentation qui dévalorise toute forme d'enseignement religieux, catéchétique comme culturel. En outre, cet enseignement

parasitaire embrouille les frontières entre les cours de religion, de morale et de formation personnelle. C'est surtout cet enseignement humaniste implicite qui a fait croire à « l'ensablement de la catéchèse » (62).

- **assurer un climat de liberté**

120. Pour se révéler fructueuse, la démarche anthropologique appelle un espace de liberté. Dans un climat de contraintes multiples, il ne faut pas s'étonner des nombreux échecs de la catéchèse. Il y a, premièrement, le « poids » des établissements scolaires, qui pèse lourdement sur le climat du cours de catéchèse: horaires contraignants, temps haché, relations anonymes, etc. La « parole institutionnelle » (cloches, couloirs, escaliers, foule) parle souvent plus fort que la « parole catéchétique ». Mais empressons-nous d'ajouter que les difficultés auxquelles se heurte l'enseignement religieux sont communes à tous les enseignements. Dans ce contexte, il est juste de souligner que la rénovation de la situation de l'enseignement religieux passe dans une certaine mesure par la rénovation institutionnelle de l'école. En ce sens, le manifeste publié en 1972 par l'Association québécoise des professeurs de religion (A.Q.P.R.) a raison de porter le débat au plan d'une utopie pour l'ensemble de la situation scolaire. Ce manifeste souligne notamment l'importance de « cellules éducatives » telles que suggérées par le règlement no 7 et précise que « ce n'est pas un tiraillement entre un enseignement plus ou moins traditionnel et un enseignement de haute créativité qui humanisera l'école » (63). Il y a, deuxièmement, le poids des élèves qui ne sont pas intéressés à l'enseignement religieux et qui, pour une raison ou pour une autre, n'ont pas été dispensés. Pour assainir le climat des classes, il faudra mettre fidèlement en application le droit à l'exemption et faire en sorte que le cours d'enseignement religieux catholique réponde à un choix personnel de l'étudiant. Nous verrons plus loin quels aménagements il faudra prévoir à ce sujet.

- **resserrer les liens avec l'animation pastorale**

121. Au cours des années, l'enseignement religieux a dû s'affirmer comme une activité académique ayant les mêmes titres et les mêmes droits que les autres disciplines. C'est pourquoi les professeurs de religion insistent pour n'être pas mis à part mais traités comme les autres, sans privilège mais aussi sans préjudice. Cette conscience professionnelle et cette volonté d'autonomie sont tout à leur honneur. Mais craignant le rattachement administratif à l'animation pastorale, certains ont eu tendance à se cantonner dans le secteur académique et à fuir les rapprochements pastoraux. Cela a eu pour effet de dresser ici et là des cloisons inutiles entre l'enseignement religieux et l'animation pastorale, ce qui va au détriment des deux.

122. Une fois éloignée la menace d'une annexion appréhendée à la pastorale, professeurs et animateurs doivent établir une communication vitale entre eux. Car là où cette communication existe, elle se révèle tellement féconde pour les deux; et là où elle fait défaut, l'atmosphère devient vite débilitante pour les deux également. L'enseignement religieux catéchétique et l'animation pastorale, loin de s'infirmier l'un et l'autre, s'appellent et se complètent, comme le cours de géographie et l'excursion sur le terrain, le cours de cinématographie et la séance de ciné-club, la leçon de français et les laboratoires de langue et d'expression. La confiance réciproque est d'autant plus nécessaire que le décroisement scolaire conduit maintenant à l'enseignement intégré.

123. Ajoutons enfin une autre remarque pour souligner l'importance des relations entre l'enseignement religieux catéchétique et l'animation pastorale. Seule une concertation étroite entre les responsables des deux activités permettra de s'attaquer au problème plus vaste qui conditionne l'efficacité des deux: **la relation avec les parents**. C'est une question aujourd'hui capitale pour l'éducation religieuse et l'éducation tout court. L'école va-t-elle emboîter le pas de cette lutte de classes qui oppose parfois adultes et jeunes, ou saura-t-elle faire un pari différent, à contre-courant, et témoigner que des relations sont possibles entre eux? L'éducation religieuse scolaire a un rôle tout particulier à jouer ici; elle pourrait même en certaines circonstances frayer la voie.

● **limiter l'usage du mot « catéchèse »**

124. Nous suggérons enfin que le mot « catéchèse » ne soit plus employé pour désigner le cours d'enseignement religieux catholique au niveau secondaire. Le mot « catéchèse » fut d'abord utilisé à l'enfance et il garde dans l'esprit de beaucoup d'adolescents la signification de « catéchisme des enfants ». Donc le vocable lui-même risque d'être lassant pour l'adolescent qui arrive au secondaire; de plus, comme nous l'avons montré plus haut, ce mot ne rend pas compte d'une différence notable de démarche entre la catéchèse donnée à l'élémentaire et l'enseignement religieux catholique du secondaire. Au niveau élémentaire, le terme « catéchèse » paraît mieux adapté au contenu du programme, quoiqu'il ne faille pas non plus en abuser: ce mot désigne « le langage spécifique de l'Eglise au service de l'éducation de la foi » (64) et déborde ainsi largement le cadre scolaire. Au niveau secondaire, il sera plus juste de parler de cours d'« enseignement religieux catholique ».

125. EN RESUME, voici les principales propositions et conclusions touchant la voie catéchétique en enseignement religieux au niveau secondaire.

1. Une approche confessionnelle de la réalité religieuse garde son sens et sa valeur pour les étudiants du cours secondaire.

2. La démarche anthropologique proposée dans le programme officiel d'enseignement religieux catholique s'accorde fondamentalement avec les orientations d'une conception organique de l'éducation.

3. Les difficultés auxquelles se heurte l'enseignement religieux catholique mettent en relief à la fois ses lignes de force et ses limites; elles soulignent tout particulièrement la nécessité d'instaurer une réelle diversité dans les approches en enseignement religieux.

4. Les objectifs du programme d'enseignement religieux catholique doivent être redéfinis et précisés à l'intérieur des objectifs généraux de l'école secondaire.

5. Dans la pratique de l'enseignement religieux catholique selon la démarche anthropologique, il importe de viser à un meilleur équilibre entre l'interprétation de l'expérience de vie et la découverte du contenu de la religion chrétienne.

6. Il faut bannir la pratique d'un enseignement humaniste où le propos religieux n'est qu'implicite et qui se présente faussement sous le nom de « catéchèse » ou d'« enseignement religieux ».

7. L'enseignement religieux catholique appelle indispensablement un climat de liberté. C'est pourquoi il est nécessaire d'assurer une meilleure information touchant la clause d'exemption et de mettre au point pour les dernières années du secondaire un régime pédagogique où le cours d'enseignement religieux catholique réponde à un choix personnel de l'étudiant.

8. L'usage du mot « catéchèse » devrait être délaissé au niveau secondaire.

2. la voie doctrinale

I. LECTURE DE LA SITUATION

126. En mai 1971, la « Table de travail sur l'éducation chrétienne » proposait « qu'au second cycle du secondaire, conformément aux règlements du Comité catholique, des programmes et des instruments soient préparés pour permettre un enseignement religieux à démarche scientifique » (65). Cette proposition visait à rendre possible l'aménagement d'une « deuxième voie » en enseignement religieux catholique, distincte de la voie catéchétique et caractérisée par une approche de type « rationnel » et théologique. En faisant cette suggestion, la Table de travail signalait trois besoins principaux: assurer une variété dans les démarches de manière à tenir compte des motivations et des besoins divers des étudiants, des groupes scolaires et des milieux sociaux; répondre au désir manifesté par plusieurs jeunes de faire une étude plus systématique de la religion chrétienne; permettre enfin l'expérimentation d'un enseignement religieux, dit de « sciences religieuses », qui soit particulièrement soucieux de rigueur intellectuelle dans sa démarche et dans son contenu.

127. A la C.E.C.M., pendant trois ans, on mena une expérience de cours de « sciences religieuses » au niveau de Secondaire IV et V; le programme portait sur les thèmes suivants: connaissance des grandes religions, synthèse du message chrétien, le phénomène de l'athéisme, l'humanisme chrétien (66). En d'autres endroits, certains responsables locaux mirent au point une « formule d'options », c'est-à-dire qu'ils proposèrent un choix aux étudiants parmi une série de cours conçus sous forme de « sciences religieuses » (67). Ajoutons enfin que, parallèlement à l'implantation progressive du programme officiel d'enseignement religieux catholique de 1969, les anciens programmes 52 et 53 approuvés en 1967, et portant l'un sur les faits sociaux et la pensée chrétienne, l'autre sur l'homme et la foi, demeurent toujours en vigueur; ils continuent d'être suivis par quelques professeurs et ouvrent la voie à l'expérimentation d'options diverses. Toutefois le nombre de professeurs qui adoptent une démarche typiquement « doctrinale » semble bien minime. L'enquête du Service de l'enseignement catholique indique que seulement 2,8% des professeurs de religion se reconnaissent dans le type d'attitude décrit ainsi dans le questionnaire: « je donne une information théologique de caractère théorique et objectif » (68).

Demande du Comité catholique

128. En avril 1972, le Comité catholique recommandait que soit expérimenté, au niveau de Secondaire III, IV et V, un projet-pilote de programme-cadre de doctrine catholique. Suite à cette recommandation, le Service de l'enseignement catholique procéda à un inventaire des expériences d'options en « sciences religieuses » au secondaire et à une vérification des besoins auxquels un éventuel programme de doctrine catholique de-

vrait répondre. Le rapport du Service de l'enseignement catholique mentionne qu'il existe « peu d'expérimentations d'un enseignement religieux à démarche rationnelle » (69).

II. UN PROGRAMME DE DOCTRINE CATHOLIQUE EST-IL OPPORTUN?

129. La justesse de certaines intuitions qui ont conduit à l'idée d'un programme de « doctrine catholique » ne saurait être mise en doute, notamment celles touchant l'intérêt de certains étudiants pour un cours à contenu plus dense et l'urgence d'aider les adolescents à mieux articuler leur pensée religieuse. Cependant ces intuitions n'autorisent pas, croyons-nous, la préparation d'un programme-cadre distinct du programme actuel d'enseignement religieux catholique. Telle est aussi la conclusion à laquelle parvient le rapport du Service de l'enseignement catholique, à qui le Comité catholique avait demandé une réflexion et une recherche sur ce sujet. Voici les raisons principales qui conduisent à cette conclusion.

- L'idée d'un programme de doctrine catholique est très liée à la perception des limites du programme actuel d'enseignement religieux catéchétique. Nous avons indiqué plus haut que ce programme a besoin d'une révision. Dans la mesure où le travail de révision permettra de mieux préciser les objectifs cognitifs et affectifs, et aussi d'établir un meilleur équilibre dans le double dialogue entre l'expérience du jeune et la Parole de Dieu, on peut croire que les déficiences observées dans ce programme seront sinon comblées du moins passablement atténuées.

- De l'avis de tous, l'intérêt pour une démarche plus rationnelle se manifeste principalement au second cycle du secondaire. Or, à ce niveau, il existe déjà plusieurs possibilités. Tout d'abord, certains ouvrages catéchétiques se trouvent déjà orientés vers un « nouveau type de catéchèse réflexive et plus critique » qui suppose « chez les jeunes une capacité de compréhension, d'analyse et de synthèse beaucoup plus grande qu'auparavant » (70). De plus, les programmes 52 et 53 offrent aussi la possibilité de suivre une méthode « doctrinale ».

- Le rapport du Service de l'enseignement catholique note de plus ceci: « il paraît difficile actuellement de concevoir, pour un nouveau programme-cadre de doctrine catholique, des objectifs spécifiquement différents de ceux du programme-cadre actuel. Il apparaît également difficile de proposer un contenu différent de celui du programme-cadre d'enseignement religieux catholique. Si un programme-cadre était construit, il semble que la clientèle intéressée serait très réduite » (71).

- Enfin, construire un programme qui se caractériserait par son aspect « doctrinal » et ses objectifs de connaissance paraît une entreprise périlleuse au plan pédagogique. Il y aurait danger de retourner aux vulgarisations théologiques du passé ou de dresser des tribunes pour des diplômés en théologie prédisposés au cours magistral. En tout cas, au préalable, un important travail de traduction pédagogique serait à faire. On perçoit également les exigences que poserait un tel programme en matière de formation des maîtres.

Ces quatre raisons incitent donc à ne pas retenir l'idée d'un programme de « doctrine catholique » distinct du programme actuel d'enseignement religieux catholique. »

130. De ce projet, il convient toutefois de retenir deux intuitions: a) la nécessité de prévoir une variété de démarches et b) l'intérêt des étudiants du second cycle du secondaire pour des incursions doctrinales plus poussées. C'est pourquoi il est souhaitable qu'à l'intérieur du programme d'enseignement religieux catholique soit prévue la possibilité de construire des « dossiers » ou « cours thématiques » parmi lesquels les étudiants feraient un choix. Sans vouloir être exhaustif, mentionnons quelques titres qui mériteraient d'apparaître dans la liste:

- connaissance de la bible,
- faits sociaux et pensée chrétienne,
- athéisme et foi,
- autres religions et mouvements charismatiques.

On pourrait ainsi avaliser le meilleur des expériences en cours dans le milieu scolaire (cours d'exégèse, initiation biblique, histoire de l'Eglise) et prévoir aussi la construction de « dossiers » sur des thèmes proches de l'actualité. Parmi les professeurs de religion au second cycle du secondaire, il ne manque pas de personnes qualifiées et expérimentées qui soient aptes à développer des thèmes choisis à la fois par eux et par les étudiants. Le programme révisé d'enseignement religieux catholique ne doit pas engendrer l'uniformité absolue mais permettre une saine diversité, tout en tenant compte des objectifs généraux de cet enseignement.

131. EN RESUME, voici les propositions et conclusions touchant la voie doctrinale en enseignement religieux au niveau secondaire.

1. Le projet d'un programme-cadre de doctrine catholique distinct du programme actuel d'enseignement religieux catholique ne paraît pas opportun.

2. En procédant à la révision du programme actuel d'enseignement religieux catholique, il faudra veiller à préciser ses objectifs cognitifs et à y intégrer les meilleurs éléments des programmes 52 et 53 qui comportent déjà une orientation doctrinale évidente.

3. Le programme révisé d'enseignement religieux catholique devra aussi prévoir la possibilité d'offrir en option aux étudiants du second cycle du secondaire des cours thématiques variés touchant la doctrine catholique.

3. la voie culturelle

I. LECTURE DE LA SITUATION

132. Le programme de culture religieuse s'est constitué progressivement à partir d'une expérimentation commencée en 1969-70 dans cinq commissions scolaires régionales. Approuvé à titre expérimental par le Comité catholique, ce programme s'est étendu d'année en année, au fur et à mesure des demandes et surtout de l'accroissement du nombre des personnes aptes à dispenser un tel enseignement. En 1972-73, l'expérience se poursuivait dans 25 commissions scolaires régionales; elle touchait 60 professeurs et rejoignait près de 10,000 étudiants des classes de Secondaire III, IV et V.

Démarche

133. Ce qui caractérise en tout premier lieu ce programme, c'est la démarche scientifique et objective qu'il propose, démarche inspirée du modèle utilisé dans les sciences humaines positives. « Tout en intégrant des données provenant des disciplines comme l'ethnologie, la sociologie et la psychologie, le programme de « culture religieuse » se donne un cadre général davantage influencé par l'histoire et la phénoménologie de la religion » (72). Le programme insiste pour que l'esprit de ces sciences positives marque le climat du cours de culture religieuse et conduise à une méthode académique rigoureuse. « Les standards académiques et les exigences de travail doivent inviter l'élève à des efforts équivalents à ceux des autres disciplines » (73).

Contenu

134. Le programme expérimental s'échelonne sur trois années et propose une approche du phénomène religieux par paliers successifs. Voici quels sont ses axes majeurs.

- En Secondaire III, le programme propose une première sensibilisation à l'existence même des faits, comportements et phénomènes religieux: les symboles, les rites, l'art sacré, les personnages religieux, les formes d'organisation sociale (hiérarchie, caste, etc.). Cette première année permet un tour d'horizon des phénomènes religieux tout en centrant l'attention sur les religions dites « primitives » (sorcellerie, chamanisme, magie, divination).

- En Secondaire IV, le programme prévoit l'étude des grandes religions de l'époque classique et moderne: christianisme, hindouisme, bouddhisme, islamisme et judaïsme. Il vise à faire découvrir les composantes essentielles de ces religions et à les pénétrer de l'intérieur par l'analyse d'expériences mystiques ou de témoignages d'hommes spirituels caractéristiques de ces diverses traditions.

- En Secondaire V, le programme suggère tout d'abord un examen du discours propre à la religion (discours symbolique et mythique); puis, une étude des données religieuses contemporaines: sacré, désacralisation, para-religions, religion au Québec.

Au tout début de l'expérimentation, le programme donnait l'impression d'être axé principalement sur un fonds de connaissances encyclopédiques et ésotériques. L'expérience pédagogique a heureusement permis d'en mieux doser le contenu. La nouvelle présentation réussit à établir un meilleur équilibre entre le « donné » des sciences humaines de la religion et les exigences psycho-pédagogiques. On prend soin de noter: « Les programmes de culture religieuse ne sont pas essentiellement des programmes d'information obligeant l'élève à emmagasiner une masse de notions et de données concernant la religion » (74).

Objectifs

135. Le programme vise les objectifs suivants:

- une connaissance générale de la religion;
- un minimum de compréhension du rôle et de l'importance de la religion dans la vie des individus et des collectivités;
- une perception aussi authentique et aussi profonde que possible de la culture où baignent les jeunes;
- une sensibilisation aux sciences humaines de la religion (75).

Le programme dépasse donc nettement un objectif de pure information objective, pour s'inscrire dans une perspective éducative. L'affirmation suivante devient majeure: « L'objectif spécifique, à long terme, pourrait s'exprimer ainsi: rendre l'élève capable de faire une lecture « religieuse » de certains événements et comportements et de découvrir leur dimension mythique, symbolique, sacrée, rituelle, etc. » (76).

Réactions à l'expérimentation

136. Nous ne disposons pas encore d'une enquête indépendante concernant l'impact du cours de culture religieuse. Mais les personnes engagées dans l'expérimentation s'accordent à dire que les résultats sont positifs et fort encourageants. Elles font tout spécialement remarquer que les étudiants sont heureux de faire l'apprentissage d'une démarche proprement scientifique dans l'étude de la religion, de découvrir un contenu nouveau et bien délimité, de percevoir la dimension religieuse et la réalité spirituelle sous un nouvel angle. Trois professeurs décrivent ainsi la réaction des étudiants: « Ceux qui choisissent le cours de culture religieuse s'engagent dans une démarche autonome et réflexive sur le phénomène religieux. Ils savent que le cours a un contenu précis, que l'on y parlera de religion tout en étant assurés par ailleurs qu'il n'y aura aucune tentative apologétique en faveur du christianisme par des voies détournées. . . . Cette perception a entraîné dans beaucoup de cas des prises de conscience chez les étudiants et suscité des démarches d'authenticité et de responsabilité » (77). Un rapport d'expérimentation note: « Chez les élèves l'accueil a été excellent dès le début de l'expérimentation. Généralement, à mesure que l'élève réalisait la nature, le contenu et les aménagements de ces cours, il s'y intéressait de plus en plus. Chez les professeurs qui utilisent ces programmes il y a un intérêt très évident. Chez l'ensemble des professeurs l'accueil semble très favorable » (78). La mise en oeuvre d'un programme expérimental demeure pour les professeurs une tâche exigeante, mais l'effort de créativité exigé devient source de contentement. Certains, qui sont venus de l'enseignement catéchétique, notent que cette forme d'enseignement leur donne le sentiment de se situer de plein pied sur le même terrain pédagogique que les professeurs des autres matières.

Difficultés et limites

137. Ce programme se heurte à des difficultés et limites de trois ordres.

- **Au plan pédagogique.** On sent le besoin de mieux roder la version actuelle du programme, d'en vérifier le découpage, d'approfondir la dimension psycho-pédagogique, d'accroître le matériel didactique disponible.
- **Au plan du personnel.** On note l'insuffisance de personnes bien préparées pour donner un tel cours. Des professeurs peuvent passer de l'enseignement catéchétique à la culture religieuse, mais grande est la « conversion » à faire.
- **Au plan « socio-affectif ».** La culture religieuse est parfois entourée d'un halo de suspicion qui la rend elle-même quelquefois agressive. D'un côté, certains voient d'un mauvais oeil l'émergence d'un cours qu'ils perçoivent — à tort ou à raison — non comme un complément mais comme le substitut éventuel ou présumé du cours d'enseignement

religieux catholique; l'absence de référence confessionnelle rend encore à leurs yeux le cours plus suspect. De l'autre côté, il y eut parfois des efforts de définition en termes d'opposition au cours de catéchèse, quelques relents d'agressivité mal liquidée et des comparaisons dont le plus grand souci n'était pas l'objectivité.

II. BIEN-FONDÉ D'UNE APPROCHE DE TYPE CULTUREL

138. L'à-propos d'une démarche comme celle que propose le programme de culture religieuse se démontre d'abord naturellement par l'expérience qui se poursuit avec intérêt depuis bientôt quatre ans. On pourrait souhaiter qu'une enquête auprès des professeurs et étudiants concernés par l'expérience permette une vérification plus serrée de ses résultats. Mais déjà l'expérience a prouvé la viabilité d'un tel programme et l'existence de conditions garantes d'un perfectionnement constant: rodage pédagogique suivi et sérieux, stratégie d'implantation intelligente et réaliste, réservoir de personnes-ressources, possibilité de formation des maîtres assurée par plusieurs centres universitaires.

139. A l'appui des données de l'expérimentation et pour justifier rationnellement le programme de culture religieuse, on peut évoquer les arguments suivants.

- Les sciences humaines positives constituent aujourd'hui une avenue nouvelle et importante pour explorer l'univers de la religion. Il est normal que l'école amène l'étudiant à tirer profit de la somme de connaissances et de l'éclairage particulier que fournissent ces sciences (79).
- L'école invite les jeunes à ressaisir pratiquement tous les aspects de la vie à l'aide de la connaissance scientifique. Celle-ci est tellement privilégiée dans la mentalité contemporaine qu'elle paraît parfois la seule voie valable de connaissance. Dans ce contexte, il ne paraît pas désirable que la religion soit abordée uniquement à partir d'une approche « théologico-anthropologique »; il est utile au plan éducatif que les adolescents puissent faire l'expérience d'une étude positive du fait religieux.
- L'approche inspirée des sciences humaines apporte un élément important de renouvellement dans la programmation. Aux étudiants qui trouvent répétitifs les cours de religion et qui ont l'impression « de n'y rien découvrir », elle pourrait constituer une « révélation ».
- D'un autre côté, l'intérêt éducatif du programme de culture religieuse dépasse la seule initiation à une méthode aujourd'hui importante de l'étude de l'univers religieux. Ce programme veut également permettre à l'étudiant l'exploration de l'ensemble de cet univers, par une initiation à la variété des manifestations du sentiment religieux et à leur développement his-

torique, par l'étude des grandes religions du monde, par l'analyse des modes d'expression particuliers à la sphère du religieux. Il y a dans ce programme plus qu'un souci d'aiguïser la curiosité, une volonté de faire découvrir la richesse des expériences religieuses de l'humanité.

● Du point de vue d'un projet d'éducation proprement chrétienne une initiation à l'ensemble du phénomène religieux est plus nécessaire aujourd'hui qu'autrefois à cause des liens qui réunissent désormais les différents peuples de la terre et qui les amènent à partager leurs expériences religieuses. Le chrétien doit apprendre à découvrir, reconnaître, apprécier et respecter dans les diverses religions ce qu'il y a en elles de bon, de vrai, de valeurs spirituelles, morales et culturelles. C'est pourquoi, d'ailleurs, le programme de culture religieuse offert dans une école catholique doit informer l'étudiant sur la pensée de l'Eglise concernant les religions non chrétiennes.

III. L'ORIENTATION MÉTHODOLOGIQUE DU PROGRAMME

140. Le programme de culture religieuse paraît assez souhaitable dans le cheminement de l'étudiant du secondaire pour qu'on permette à une école catholique de l'offrir en option, en Secondaire IV et V, avec le programme d'enseignement religieux catholique. C'est à cette période du développement de l'adolescent que la démarche proposée par ce programme paraît la plus indiquée. Il est nécessaire cependant de chercher les ajustements pédagogiques qui rendront cette démarche plus adaptée et plus profitable aux étudiants.

Affermir sa valeur pédagogique

141. Un premier ajustement s'impose: le programme de culture religieuse doit conquérir ou affermir sa vérité d'acte pédagogique. Pour y parvenir, il doit affirmer son caractère spécifique face aux sciences humaines de la religion telles qu'elles se pratiquent au niveau universitaire. Les exigences de l'action éducative obligent en effet à faire une distinction entre l'acte pédagogique du professeur et l'acte scientifique du chercheur universitaire. Cela signifie concrètement que le cours de culture religieuse ne peut se limiter à une « information objective » ou à une sorte de vulgarisation pour jeunes de 15 à 18 ans des études universitaires en sciences humaines des religions. Pour être valable, ce cours doit se concevoir « en situation éducative », c'est-à-dire s'insérer dans le processus organique de l'apprentissage de l'adolescent et des objectifs éducatifs de l'école secondaire.

142. Sur ce point, la version de 1972 du programme marque déjà un progrès important par rapport à la version antérieure. Tout en reconnaissant sa « parenté » avec les sciences humaines de la religion, le programme tient aussi à marquer ses distances. Il est dit notamment: « La

culture religieuse utilise les données fournies par les sciences humaines de la religion en les intégrant à l'intérieur de démarches académiques et pédagogiques spécifiquement conçues pour des élèves dont l'âge varie entre 14 et 17 ans » (80). Ce n'est pas là simple nuance, mais affirmation d'un objectif autonome et propre. L'étudiant prend le pas sur les connaissances, la capacité d'« interpréter » et de « comprendre en profondeur » prime sur la pure exploration d'un secteur de connaissance. Le programme doit continuer d'évoluer en se laissant guider par ce sens pédagogique. D'une certaine manière, on pourrait dire que le programme de culture religieuse se trouve aujourd'hui dans la même situation face aux sciences humaines que la catéchèse face à la théologie il y a dix ans: il doit affirmer son identité et son autonomie comme acte pédagogique.

143. S'il veut tenir compte des étudiants auxquels il s'adresse, le professeur de culture religieuse tiendra également compte de leur héritage religieux et de l'option personnelle qu'ils sont en voie de construire. Cette demande n'a rien d'excessif; elle ne signifie pas qu'on doive cesser d'être fidèle à l'esprit et à la méthode des sciences humaines. Elle réclame seulement qu'on refuse de jouer au mandarin de la science. Tout bon professeur doit s'imposer une double exigence: le respect des données objectives de sa discipline et le respect de la situation de ses auditeurs.

144. On peut reprendre cette question à partir des exigences de toute situation éducative. Les attitudes du professeur, quel que soit son enseignement, peuvent se situer sur un continuum qui va de la position la plus autoritaire et dogmatique à la position la plus libérale et non-directive. Or ces deux positions extrêmes sont anti-éducatives et à déconseiller. Illustrons ce point par un exemple. Eduquer un jeune, c'est comme lui apprendre à bâtir sa maison en la bâtissant avec lui, mais en sachant bien qu'il y habitera toute sa vie. Le professeur autoritaire sera porté à présenter au jeune un modèle préfabriqué, déjà minutieusement précisé, où l'adolescent ne peut rien changer. De son côté, le professeur étroitement « neutre » ou « objectif » laissera le jeune se débrouiller tout seul sous prétexte de respecter sa liberté; il ne lui apportera que les informations techniques sur les matériaux et les lois de la construction. Le vrai pédagogue aidera le jeune à bâtir sa maison, en portant attention aux choix qu'il doit faire et aux règles de construction d'une bonne maison. Il aidera le jeune à concevoir un plan qui corresponde à ses besoins, à ses moyens; il l'incitera même à prévoir des changements possibles dans le futur. Cet exemple montre qu'il faut sortir de la dialectique paralysante et fautive qui oppose inutilement visée confessionnelle et visée objective pour adopter une position éducative réaliste.

145. Le professeur de culture religieuse ne peut donc se désintéresser de l'option religieuse personnelle des jeunes qui lui sont confiés. Nous demanderons plus loin que les programmes d'enseignement religieux catholique et de culture religieuse soient présentés dans un même cahier et que soient dégagés au départ les objectifs communs à tout enseignement religieux dans une école secondaire. Parmi ces objectifs com-

muns, devraient figurer notamment les points suivants: favoriser la recherche de sens de l'adolescent et l'aider à se situer face à l'interpellation des religions. La version 1972 du programme de culture religieuse utilise des termes approchants. Par exemple, elle parle de « rendre l'élève capable de faire une lecture religieuse », d'« interpréter et de comprendre en profondeur ». Mais elle véhicule encore des expressions timides et timorées. Elle semble, par exemple, se satisfaire de faire découvrir au jeune « en certains événements et comportements leur dimension symbolique, sacrée, rituelle » (85). C'est manifester une vue pédagogique encore trop courte. Le cours de culture religieuse ne peut limiter son objectif à rendre les jeunes capables d'identifier les herbes qui poussent dans le jardin des religions. Il doit aider l'adolescent à construire la maison qu'il habitera et qui lui permettra de vivre parmi les hommes.

146. On pensera peut-être que les ajustements proposés risquent d'embrouiller le paysage et de faire disparaître les couleurs propres à l'enseignement religieux catholique et à la culture religieuse. Remarquons cependant que nous ne demandons nullement que le caractère spécifique des deux démarches soit atténué, mais qu'elles s'inscrivent toutes deux dans la perspective éducative de l'école et renoncent à certains traits dialectiques encombrants. Si cela se réalise, on ne verra plus de difficulté dans le fait que les responsables de l'enseignement religieux aient à s'occuper de deux cours distincts, mais non opposés. Au plan de l'objectif, ces cours doivent tous deux converger dans les objectifs de l'école. Au plan de la méthode, l'un adopte une démarche interprétative à partir de l'expérience et des données des sciences de l'homme et de la théologie; l'autre suit la démarche positive propre aux sciences humaines. Au plan du contenu, l'un puise dans les données de la théologie et de l'exégèse, mais aussi de la philosophie, de la sociologie, de la psychologie; l'autre puise exclusivement dans le réservoir des sciences humaines de la religion. Ce sont là deux courants, deux voies qui permettent d'instaurer une saine diversité dans l'enseignement religieux au secondaire.

Préciser le concept d'objectivité

147. Le cours de culture religieuse, répète-t-on, doit être objectif. Il vaut la peine de chercher à préciser ce que signifie ce concept d'objectivité qui est ici capital. On a raison de qualifier d'objective une démarche fondée sur la connaissance positive des faits religieux. Encore faut-il bien comprendre ce que représente l'objectivité en science. Elle n'est nullement synonyme d'extinction des convictions ou des engagements du scientifique; elle n'a rien à voir avec l'objectivité du fait brut livré sans interprétation, en un mot, l'objectivité de la caméra! Cette objectivité triviale ne mène à rien; elle est improductrice car elle étouffe tout esprit poétique. Parlant de l'imagination nécessaire à la fois dans les sciences et dans les arts, Lénine écrivait: « C'est une faculté extrêmement précieuse. La croire indispensable aux seuls poètes est une erreur et un sot préjugé. Il en faut même en mathématiques, et sans imagination, ni le calcul différentiel, ni le calcul intégral n'auraient été inventés » (81). Sans la faculté de l'imagination, sans l'esprit poétique, sans l'intelligence du coeur, la religion demeurerait proprement impénétrable et incompréhensible. C'est

pourquoi il faut repousser une approche platement objective de la réalité religieuse, qui se bornerait à une pure information sur des faits bruts. Une telle approche contredirait du reste tout propos éducatif, car l'éducation est, par définition, un effort d'intelligence, de compréhension, d'appropriation visant la croissance d'un être à tous ses plans.

148. Le type d'objectivité qu'il convient de préconiser pour le programme de culture religieuse est celui d'une objectivité signifiante. C'est-à-dire d'une objectivité capable d'assumer la subjectivité. Le programme de culture religieuse doit se montrer objectif face aux données subjectives elles-mêmes. Ne pas reconnaître celles-ci ou prétendre les ignorer, c'est introduire l'arbitraire. Tout particulièrement dans le domaine religieux où les émotions et les convictions tiennent une si grande place, vouloir ignorer les facteurs subjectifs équivaudrait à renoncer à toute compréhension ou intelligence véritable de la dimension religieuse. L'objectivité doit rendre capable de tenir compte raisonnablement des éléments subjectifs. Il serait par conséquent irréaliste et utopique de réclamer de l'éducateur une attitude et un discours faisant totalement abstraction de ses choix personnels ou des options des étudiants. Le sens même de l'objectivité conduit à reconnaître un premier fait religieux obvie: les étudiants de la classe appartiennent presque tous à une tradition chrétienne présente partout. Cette situation existentielle doit être reconnue ouvertement au départ. D'abord, parce qu'inafailliblement elle pèsera plus ou moins lourdement sur le propos « objectif » du cours; et deuxièmement, parce qu'elle définit le « lieu » même d'où chacun cherchera à regarder et à comprendre les autres phénomènes religieux. En d'autres mots, au cours de culture religieuse, ce sera toujours à travers le prisme d'une certaine expérience chrétienne (acceptée, rejetée ou incertaine) que l'on comprendra les données objectives; il n'est pas possible de se placer « en-dehors » de cette expérience. Un cours de culture religieuse qui se veut « en situation éducative » ne peut éluder ce fait.

149. Pour bien marquer que le souci d'une objectivité bien comprise ne mène nullement à un académisme distant et complexé, citons ces quelques lignes tirées du rapport d'une commission d'enquête portant sur l'éducation religieuse dans les écoles secondaires publiques de Grande-Bretagne et effectuée par des éducateurs et universitaires de renom. « L'objectivité dans les études scientifiques en général et dans le domaine religieux en particulier n'exclut nullement les émotions et les engagements. Il est tout à fait possible d'étudier et d'enseigner objectivement des sujets qui sont chargés de passions et d'intérêts. On n'atteint pas à ce niveau d'objectivité en quittant le monde des convictions pour s'élever dans le royaume du froid détachement rationnel. On y parvient plutôt en déployant avec maîtrise sa propre vie affective et ses efforts en vue de comprendre avec sympathie la vie intérieure des autres personnes. Ceci implique que ce sont les personnes bien douées au plan émotionnel et volitif qui peuvent le mieux s'identifier aux préoccupations profondes d'autrui. Ainsi la conquête de l'objectivité ne se fait pas par le renoncement à ses engagements mais bien par l'affermissement de ceux-ci, ce qui procure cette base qui rend attentif aux engagements des autres.» (82).

150. EN RESUME, voici les principales propositions et conclusions touchant la voie culturelle en enseignement religieux au niveau secondaire.

- 1. Un cours de culture religieuse à démarche positive inspirée des sciences humaines de la religion est de soi non seulement acceptable mais même souhaitable dans le cheminement éducatif de l'étudiant du cours secondaire.**
- 2. Le programme de culture religieuse doit affermir sa vérité d'acte pédagogique. Il y a donc pour ce programme un rodage pédagogique à poursuivre.**
- 3. La démarche objective inspirée des sciences humaines de la religion ne dispense pas de tenir compte de la situation existentielle des adolescents, notamment de leur insertion dans la tradition chrétienne.**
- 4. L'objectif du programme doit se préciser dans le sens des objectifs de l'école secondaire et des objectifs spécifiques de l'enseignement religieux. Il doit aider le jeune à construire son option personnelle face à l'interpellation des religions.**
- 5. Il faut renoncer à une définition dialectique des programmes d'enseignement religieux catholique et de culture religieuse pour arriver à les voir tous deux, avec leurs caractères spécifiques, dans une même perspective éducative.**

4. les aménagements

151. Sur la base des données recueillies jusqu'ici, il convient maintenant de préciser quels peuvent être les aménagements concrets de l'enseignement religieux au niveau secondaire. Nous examinerons successivement les points suivants: l'agencement des programmes, le caractère obligatoire ou facultatif de l'enseignement religieux, les relations de cet enseignement avec le programme de sciences morales, la clause d'exemption et la place du cours d'enseignement religieux dans la maquette académique.

I. L'AGENCEMENT DES PROGRAMMES

152. Nous avons retenu comme valables et pertinents deux programmes: celui de l'enseignement religieux catholique de type catéchétique-anthropologique et celui dit de « culture religieuse ». On pensera peut-être que la diversité de cours tant souhaité au secondaire se voit ainsi réduite à des limites plutôt étroites. Mais il faut prendre conscience que la plupart des écoles secondaires sont encore loin de cette diversité minimale et que, simplement pour parvenir à l'assurer dans l'ensemble des institutions, il faudra consentir un effort considérable. Pour qui serait porté à en douter, il suffira de rappeler quel investissement en personnel, en équipement et en ressources a exigé l'aménagement de la seule voie catéchétique au cours de la dernière décennie. Vouloir ouvrir davantage l'éventail des programmes, ce serait courir le risque de retrouver, dans la pratique, des enseignements mal définis, sans continuité et engendrant de multiples recoupements. La diversité oui! mais non l'inconsistance dans les contenus et l'à-peu-près dans les méthodes. Par esprit de réalisme, il convient de concentrer présentement les efforts sur ces deux voies; on évitera ainsi la dispersion des énergies et on aura chance de voir s'instaurer une diversité limitée mais réelle. Remarquons d'ailleurs que pour mieux répondre aux besoins divers des milieux il n'est pas nécessaire de multiplier les programmes officiels. On peut le faire d'une autre manière, par une voie trop souvent oubliée, celle des programmes institutionnels, c'est-à-dire des programmes généraux redéfinis en fonction des besoins d'une institution ou d'une région.

153. Le programme d'enseignement religieux catholique est officiellement approuvé depuis 1969; sa mise à jour selon les lignes évoquées précédemment ne devrait pas tarder. Quant au programme de culture religieuse, quatre années d'expérimentation suivie l'on suffisamment rodé pour qu'une fois certaines modifications apportées on lui accorde une approbation officielle. Cependant l'implantation de ce programme doit continuer de faire l'objet d'un contrôle pendant encore un certain temps. En effet, une généralisation hâtive ou une implantation inconsidérée pourrait causer du discrédit à ce programme. Une école ne devrait être autorisée à l'adopter que lorsqu'elle rassemble les conditions suffisantes pour en assurer une honnête présentation: préparation valable des maîtres, pré-

sence de conseillers pédagogiques, information adéquate des élèves. Ceux qui furent responsables de l'expérimentation sont d'ailleurs les premiers à recommander un rythme progressif d'implantation (86).

154. Après la révision et l'approbation des programmes d'enseignement religieux catholique et de culture religieuse, il sera opportun de présenter ces deux programmes dans un même cahier sous le titre « Programmes d'enseignement religieux ». Cette présentation sous une même couverture manifesterait la complémentarité qui doit exister entre ces deux voies d'enseignement.

155. Dans la présentation commune de ces deux programmes officiels, on aura soin de faire ressortir au début les objectifs généraux de tout enseignement religieux au secondaire. Il serait insuffisant d'aligner les objectifs spécifiques de chacun des programmes; il faudra mettre en relief les objectifs communs à ces deux formes d'enseignement religieux. Sans vouloir être exhaustif et encore moins apporter une formulation définitive, nous croyons que ces objectifs communs devraient essentiellement être ceux-ci:

- répondre à la quête de sens des adolescents et à leurs interrogations sur les fins de la vie, de l'homme et de l'univers;
- permettre l'exploration et l'intelligence de la religion dans ses diverses expressions: doctrine, histoire, culte, morale, expérience intérieure;
- aider les jeunes à se situer eux-mêmes face à l'interpellation des religions, c'est-à-dire à définir une attitude personnelle qui soit éclairée et réfléchie;
- faire percevoir l'apport de la religion dans la vie sociale et la place qu'elle occupe dans l'héritage des familles, du Québec, de l'Occident;
- conduire à une attitude d'accueil et de respect face aux diverses croyances et expressions religieuses.

Il reviendrait par la suite aux deux programmes d'enseignement religieux catholique et de culture religieuse de retraduire, préciser et colorer ces objectifs communs à partir de leur contenu et de leur démarche spécifiques.

156. Ajoutons une précision fort importante. Bien que la situation présente invite à limiter à deux le nombre des programmes d'enseignement religieux au secondaire, il ne faut pas en déduire que ces deux programmes épuisent à eux seuls toutes les possibilités. Le programme actuel d'enseignement religieux catéchétique-anthropologique n'est qu'une forme possible d'enseignement religieux catholique; nous avons écarté précédemment l'hypothèse d'un programme de doctrine catholique comme présentement inopportun, mais il n'est pas exclu qu'à d'autres moments cette hypothèse ou d'autres hypothèses semblables puissent devenir acceptables. L'expression « **enseignement religieux catholique** » doit conserver un sens générique, susceptible de recouvrir plusieurs programmes aux tonalités différentes. Ainsi doit-il en être de l'expression « **enseignement religieux de type culturel** ». Le programme de « culture religieuse » est actuellement le seul prototype connu, mais on peut imaginer d'autres modèles qui s'inspireraient davantage de l'histoire, ou de la sociologie ou de la phénoménologie, etc. Aucun des deux programmes retenus ne détient un monopole sur les sciences humaines de la religion, les sciences théologiques ou la pédagogie.

II. LE CARACTERE OBLIGATOIRE OU FACULTATIF DE L'ENSEIGNEMENT RELIGIEUX

157. Présentement, à l'élémentaire comme au secondaire, l'enseignement religieux figure parmi les cours communs et obligatoires. Certes, l'exemption est possible, mais c'est l'exception qui vient confirmer la règle générale. Si cette situation est rarement contestée à l'élémentaire, tel n'est pas le cas au secondaire où beaucoup souhaitent un encadrement moins rigide pour l'enseignement religieux auprès des adolescents. Depuis plusieurs années, il est notamment suggéré que cet enseignement devienne matière à option.

158. Toutefois l'unanimité n'existe pas concernant le genre d'option à proposer. On peut en effet envisager deux genres d'option: l'option simple et l'option contrôlée. Dans le cas de l'option simple, l'enseignement religieux deviendrait purement et simplement facultatif. Il disparaîtrait de la liste des cours communs pour trouver place parmi les cours offerts au libre choix des étudiants. Dans le cas de l'option **contrôlée**, l'enseignement religieux ferait l'objet d'un choix, mais un choix s'exerçant à l'intérieur de plusieurs titres de cours. Ainsi, on pourrait songer à proposer aux étudiants un choix entre deux cours: l'enseignement religieux catholique et la culture religieuse. Ou encore un choix entre trois cours: l'enseignement religieux catholique, la culture religieuse et un cours de sciences morales. Ces deux genres d'option pourraient s'appliquer soit à l'ensemble des classes du secondaire, soit aux seuls étudiants des deux ou trois dernières années du secondaire.

Rejet de l'option simple

159. Rendre l'enseignement religieux purement facultatif, ce serait infirmer l'argument éducatif proposé dans la première partie de la présente étude. S'il est vrai que l'éducation concerne l'homme complet et doit lui « apprendre à être » dans toutes ses dimensions, il ne paraît pas souhaitable, d'un point de vue éducatif, qu'un étudiant puisse terminer ses études secondaires sans s'être arrêté à un moment ou à un autre, d'une manière ou d'une autre, à l'intelligence du phénomène religieux. C'est pourquoi toute école, qu'elle soit confessionnelle ou non, devrait offrir et même exiger un minimum en ce qui concerne l'éveil aux valeurs spirituelles et religieuses. Il convient donc de repousser l'hypothèse d'une option simple pour retenir celle de l'option contrôlée. Mais alors deux questions se posent. A quel degré jouera l'option? Quels en seront les termes?

Au second cycle du secondaire

160. L'option devrait commencer à s'exercer en Secondaire III, au début de ce qu'on appelle généralement le second cycle du secondaire. Pourquoi à partir de ce degré et non pour l'ensemble des classes du niveau secondaire? Parce que c'est à compter de Secondaire III que les étudiants commencent à faire leur choix de cours et à découvrir la polyvalence. En Secondaire I et II, en-dehors des distinctions de voies (cours régulier et cours professionnel), les programmes demeurent communs. Il y a également une autre raison qui porte à réserver l'option au niveau de Secondaire III: c'est l'âge relativement jeune des étudiants arrivant en Secondaire I et II à la suite d'un cours élémentaire réduit à une moyenne de six années. Les parents surtout insistent pour dire qu'à 12, 13 et 14 ans l'option entre divers enseignements religieux serait prématurée.

Les termes de l'option

161. L'option doit-elle se limiter au cours d'enseignement religieux catholique et de culture religieuse? Ou peut-on inclure dans l'éventail des choix offerts aux étudiants le cours de sciences morales? C'est une question à laquelle on est parfois tenté de répondre à partir de principes théoriques touchant la nature de l'enseignement religieux et la nature de la science morale. Mais il s'agit là d'une question qui a trop d'incidences pratiques pour que l'on ne se place pas d'abord à l'écoute des attentes et des expériences du milieu scolaire. En effet, ici et là, plusieurs expériences d'options ont été tentées et elles se révèlent éclairantes.

162. Là où fut offert aux étudiants le choix entre les trois cours d'enseignement religieux catholique, de culture religieuse et de sciences morales, le premier résultat évident fut une sorte de « libération » du climat entourant le cours d'enseignement religieux. « Quand la marmite 'bouille' fort, il faut faire une ouverture plus large » disait un animateur. Assez souvent, la première année, il y a comme une ruée vers le cours de sciences morales, mais par la suite on observe un retour à plus d'équilibre et à une meilleure répartition des étudiants dans les trois cours. Les jeunes apprennent aussi, peu à peu, à « circuler » d'un cours à un autre, selon leurs besoins et leurs intérêts. Il faut bien noter toutefois que cette option à trois branches est fort exigeante. Elle exige qu'une école soit capable de recruter des maîtres compétents dans les trois cours et qu'une information exacte puisse être livrée aux étudiants et aux parents en temps opportun. En certains endroits, pour avoir voulu aller trop vite, on a littéralement brûlé les chances du cours de culture religieuse ou du cours de sciences morales. Il faut aussi noter l'objection que soulève fréquemment cette triple option: en proposant un choix entre deux cours d'éducation religieuse et un cours d'éducation morale, ne confond-elle pas deux enseignements foncièrement distincts? Ne mélange-t-elle pas les pommes avec les oranges? Nous reviendrons sur cette question un peu plus bas, lors de l'examen des relations entre l'enseignement religieux et l'enseignement moral. Mais disons immédiatement que s'il ne convient pas de mélanger morale et religion, il ne convient pas davantage de les opposer.

163. Lorsqu'on limite l'option aux deux cours d'enseignement religieux, il va sans dire que le caractère spécifique de cet enseignement ressort davantage et que se trouve ainsi mieux marquée l'importance pour tout étudiant, quelles que soient ses convictions personnelles, de réfléchir d'une manière ou d'une autre à la réalité religieuse. Mais le choix est alors plutôt restreint, même s'il demeure toujours possible d'offrir, à l'intérieur de chacun des programmes, une variété de cours susceptibles de répondre à des attentes diverses. Cela suffit-il pour tenir compte de la diversité des climats et des situations dans toutes les grandes écoles polyvalentes? il est permis d'en douter. Un choix plus large pourrait parfois s'imposer, incluant le cours de sciences morales, sans que soit pour autant infirmé l'argument éducatif sous-jacent à cette étude. En effet, les étudiants du second cycle du secondaire ne viennent pas du désert: ils ont déjà reçu dans les degrés inférieurs plusieurs cours d'enseignement religieux.

164. Nous croyons qu'il faut sur ce sujet des options accorder une bonne marge de liberté aux responsables locaux. Car l'organisation concrète des options suppose des aménagements complexes où entrent en ligne de compte de multiples variables: ressources en personnel, climat qui prévaut dans l'école face au cours de religion, contraintes mécanographiques, priorités d'une commission scolaire, ordonnance générale de la maquette de cours, etc.

165. Cette marge de liberté nous paraît convenablement délimitée par les règles suivantes:

a) En quatrième et cinquième années, l'institution scolaire catholique peut offrir l'option entre l'enseignement religieux catholique, qui doit toujours être offert, et l'enseignement religieux de type culturel ou l'enseignement moral.

b) En troisième année, elle peut offrir l'option entre l'enseignement religieux catholique, qui doit toujours être offert, et l'enseignement moral.

Il va de soi que ces règles doivent être comprises dans le sens que l'étudiant est tenu, sous réserve de la possibilité d'exemption, de choisir l'un des cours offerts. On doit comprendre également que ces règles permettent à l'institution d'offrir une triple option en secondaire IV et V.

III. RELATIONS AVEC LE PROGRAMME DE SCIENCES MORALES

166. Traitant des aménagements en enseignement religieux, nous ne pouvons passer sous silence les relations entre cet enseignement et l'enseignement moral. On sait en effet comment, au plan de l'organisation scolaire, ces deux enseignements sont interdépendants. L'enseignement moral sert tout d'abord de substitut au cours de religion dans le cas des étudiants exemptés. De plus, pour les trois dernières années du secondaire, comme nous l'indiquons plus haut, il pourrait être offert en option avec l'enseignement religieux catholique. Au plan des aménagements, le cours de religion et le cours de morale ont donc partie liée; il est par conséquent important de se faire une juste idée des rapports qui existent ou devraient exister entre ces deux cours.

167. Il n'entre pas dans notre propos de faire ici l'évaluation du programme de sciences morales présentement en vigueur dans les classes du secondaire (87). D'ailleurs, comme ce programme n'a pas fait l'objet d'autant de vérification que les deux programmes d'enseignement religieux, il n'existe pas de données suffisantes permettant de porter un jugement sur son contenu et ses orientations, non plus que sur la valeur de l'enseignement moral effectivement dispensé dans les classes. Cette évaluation reste cependant à faire. Certains échos et commentaires laissent croire qu'une révision du programme serait opportune, ne serait-ce que pour renouveler la présentation à la lumière de la taxonomie et de la définition des objectifs de l'école secondaire.

168. En prévision de cette évaluation et tout en tenant compte des orientations suggérées jusqu'ici pour l'enseignement religieux, nous croyons qu'une réflexion s'impose concernant les rapports entre l'éducation religieuse et l'éducation morale. C'est un sujet important qui

demeure trop souvent entouré de confusion. Par exemple, l'agencement actuel, qui fait du cours de morale un substitut au cours de religion pour les élèves exemptés, porte certains à conclure que ces deux cours sont exclusifs l'un de l'autre et qu'ils doivent demeurer étanchement parallèles. Comme si l'on pouvait choisir la morale au lieu de la religion, ou la religion à la place de la morale! De même, la suggestion de placer l'enseignement moral au côté de l'enseignement religieux dans l'option qui peut être offerte au cours des trois dernières années du secondaire risque de paraître bizarre non seulement à ceux qui considèrent le cours de morale comme totalement différent du cours de religion, mais aussi à ceux qui jugent impensable un cours de morale en-dehors d'une perspective religieuse. Comme si l'éducation morale et l'éducation religieuse étaient ou totalement étrangères l'une à l'autre, ou absolument indissociables! Le régime d'exemption et le régime d'option ne doivent pas donner prise à ces vues simplificatrices touchant les rapports entre l'éducation morale et l'éducation religieuse.

169. Il faut toutefois reconnaître que cette question s'inscrit sur un arrière-fond théorique fort complexe et très controversé: celui des relations entre la morale et la religion. Dans le cadre de la présente étude, il n'est pas possible et il n'est d'ailleurs pas nécessaire d'entrer dans ce débat. On ne peut cependant en ignorer l'existence, car la controverse au plan épistémologique a des retentissements sur la conception des programmes et même sur la pratique de l'enseignement. Signalons simplement qu'il existe deux grands courants d'opinion parmi les philosophes, moralistes et théologiens (88). Pour les uns, la morale constitue un domaine autonome et distinct par rapport à la religion: l'homme fait des choix indépendamment de toute croyance religieuse et il est possible de constituer une base morale à partir de l'expérience et de la raison humaines. Les tenants de cette position affirment qu'il est même avantageux de ne pas lier morale et religion: premièrement, pour éviter que ceux qui délaissent leur religion se retrouvent par la suite sans base morale; et deuxièmement, pour éviter que la morale prenne le caractère autoritaire que lui confèrent les sanctions religieuses. Pour les autres, la religion et la morale sont deux dimensions étroitement reliées, car toutes deux concernent la recherche d'un sens à l'existence et conduisent à un prononcé sur le bien et le mal. Selon ce deuxième courant, il existe une sorte de morale commune à tous les hommes (ne pas tuer, ne pas voler, tenir promesse, etc.) mais celle-ci demeure très limitée. Elle fait d'ailleurs l'objet d'interprétations diverses selon les traditions religieuses et se révèle incapable de couvrir l'ensemble de l'expérience de la vie personnelle et collective. Ceux qui appartiennent à cette école de pensée soulignent qu'une morale non enracinée dans des valeurs et des convictions à caractère religieux risque de sombrer dans le moralisme sociologique ou scientifique, ou encore dans l'inconsistance d'une pure morale de situation. Comme on le voit à la simple évocation de ces deux grands courants de pensée, la question des rapports entre la morale et la religion comporte des enjeux considérables: on ne saurait opter à la légère dans un sens ou dans l'autre.

170. Heureusement, au plan qui nous intéresse ici, celui de l'éducation religieuse et morale, il n'est pas exigé que soit élucidé ce débat! On doit en tenir compte pour éviter les confusions ou simplifications abusives; mais il est bien évident que la problématique scientifique des moralistes et des épistémologues ne saurait être transposée purement et simplement dans les programmes ou les cours de sciences morales et d'enseignement religieux. L'éducation morale et religieuse doit être pensée d'abord et avant tout dans la perspective propre à l'école, c'est-à-dire dans la perspective éducative de la croissance globale de l'étudiant. Si l'on accepte de situer la question sur ce terrain spécifiquement pédagogique, une conclusion s'impose: il ne faut ni séparer ni confondre l'éducation morale et l'éducation religieuse. Il s'agit en fait de deux apprentissages qu'il importe de distinguer mais qui ont des points de convergence.

171. D'un côté, il faut admettre qu'il y a place pour un enseignement moral distinct du cours de religion. Une forme d'éducation morale est en effet possible en dehors des perspectives religieuses: il n'est pas nécessaire d'être croyant pour devenir un honnête citoyen, responsable, engagé au service des autres et respectueux des valeurs humaines fondamentales (89). D'un autre côté, l'enseignement religieux et l'enseignement moral doivent reconnaître leurs convergences au plan éducatif. Loin de s'opposer ou de s'exclure, ces deux enseignements devraient se compléter et s'appuyer l'un l'autre dans un même effort pour aider les jeunes à donner sens et motivation à leur vie. Dès lors qu'ils s'inscrivent dans le sens du projet éducatif de l'école, ces enseignements ont des affinités évidentes et se doivent de reconnaître explicitement leurs points de convergence. Soulignons notamment les deux points suivants.

- L'éducation religieuse demeurerait incomplète si elle n'incluait la dimension morale. C'est pourquoi les programmes d'enseignement religieux contiennent normalement une bonne part d'éducation morale. Cependant celle-ci demeure parfois peu apparente, et il conviendrait de mieux dégager les objectifs de maturation du sens moral suggérés dans les programmes.
- Dans le travail d'éducation morale, on ne peut ignorer la somme considérable de réflexion accumulée par les diverses traditions religieuses. Il est donc indispensable que le programme de sciences morales tienne compte de l'apport proprement moral qui vient des religions. Il y a, à ce sujet, une lacune considérable à combler dans le programme actuellement en vigueur.

IV. LA CLAUSE D'EXEMPTION

172. Au niveau secondaire, l'application de la clause d'exemption varie considérablement d'une région à une autre, voire même d'une école à une autre. On estime qu'environ la moitié des commissions scolaires accomplissent un véritable effort pour faire connaître la règle d'exemption et en assurer la mise en oeuvre. Ainsi, à la Commission des écoles catholiques de Montréal, seul endroit où l'on dispose de statistiques précises, la moyenne d'exemption pour tout le secondaire était de 4.7% en 1970, de 7.7% en 1971, de 6.7% en 1972 et enfin de 6.7% en 1972-73, ce qui représente, pour cette dernière année, 4,737 étudiants sur un total de 70,860 (90). Le taux d'exemption croît à mesure que l'on avance dans les degrés du secondaire. Dans la région métropolitaine de Montréal, on estimait, en 1972-1973, qu'entre 10 à 15% des étudiants de Secondaire V étaient exemptés. Dans plusieurs régions, la règle d'exemption paraît pratiquement ignorée. En tout cas, très peu d'élèves s'en prévalent: dans les régions de Québec, de la Beauce, du Saguenay, de l'Estrie, du Bas-du-fleuve, le taux d'exemption ne dépasserait pas 1%. En certains endroits (Rouyn, Hull, Côte-Nord), on a fait l'expérience d'un régime d'options très ouvert, offrant aux étudiants le choix entre les cours de sciences morales, de culture religieuse et d'enseignement religieux catholique. La première année, le cours de sciences morales a généralement attiré le plus grand nombre; mais, par la suite, la répartition a tendance à redevenir plus égale entre les trois cours.

173. Si le taux d'exemption demeure relativement peu élevé, c'est dû, semble-t-il, aux difficultés d'application de la règle d'exemption. Ces difficultés sont de trois ordres (91).

- **Réticences de la direction de l'école.** La mise en oeuvre de la clause d'exemption apparaît comme un surcroît de travail et un élément de plus qui vient accroître la complexité de l'organisation scolaire. La procédure d'exemption est compliquée parce qu'elle oblige la direction de l'école à entrer en contact avec les parents. On craint souvent de soulever l'inquiétude et la peur de ceux-ci en abordant cette question de l'exemption.

- **Réticences des parents.** Les parents sont mal informés des cours d'enseignement religieux catholique, de culture religieuse et de sciences morales; il est par ailleurs difficile d'assurer une information adéquate à ce sujet. Bien des adultes se résignent mal à l'idée que leurs adolescents puissent être exemptés de l'enseignement religieux. Certains s'opposent à un cours de « morale naturelle » coupé de toute référence religieuse. L'inquiétude des parents s'accroît encore par suite de certains débats publics (drogue, avortement, relations prémaritales) et de la suspicion ou des appréhensions manifestées par certaines personnes concernant la « morale naturelle ».

- **Difficultés d'organisation.** On trouve le programme actuel de sciences morales trop vague et surtout insuffisamment pourvu de matériel didactique adapté. Peu de professeurs peuvent se dire préparés à donner un tel enseignement et aucun centre universitaire n'offre actuellement de programme de formation pour les maîtres qui enseigneront ce programme. Un peu partout, le faible nombre d'élèves exemptés n'autorise pas la mise sur pied d'un groupe complet d'étudiants.

174. Précisons une difficulté supplémentaire provenant d'une interprétation restrictive donnée à l'article 9 du règlement no 2, tel qu'édicte en 1967. L'article se lisait comme suit: « Au niveau secondaire, après avoir consulté les parents, le directeur de l'institution d'enseignement peut dispenser du programme d'enseignement religieux et moral catholique un élève qui en fait la demande. » On sait que la responsabilité touchant l'exemption repose d'abord sur les parents qui peuvent en tout temps demander que leur enfant, à l'élémentaire et au secondaire, soit dispensé de l'enseignement religieux et des activités religieuses. Elle repose de plus, au niveau secondaire, sur les adolescents eux-mêmes lorsqu'ils sont appuyés par leurs parents ou par le directeur de l'institution. L'intention de l'article 9 était de donner au directeur de l'école secondaire le droit d'exempter un étudiant notamment dans les cas où les parents s'opposent à la demande d'exemption de leur enfant. Cet article faisait toutefois un devoir au directeur de consulter au préalable les parents, exigence qui paraît tout à fait normale. En fait, on a parfois interprété cette exigence dans un sens très limitatif: on a compris que le directeur ne pouvait exempter que les élèves qui avaient préalablement obtenu l'assentiment de leurs parents. Il importe donc de mieux mettre en évidence la visée première de cet article: reconnaître l'émergence graduelle de la liberté de l'adolescent, qui peut obtenir l'accord de ses parents pour être exempté du cours d'enseignement religieux ou encore présenter lui-même une demande en ce sens au directeur de son institution.

175. Bien qu'on doive chercher à en réduire les difficultés d'application, la clause d'exemption demeurera toujours incommode pour l'administration scolaire. On ne peut cependant faire l'économie d'une telle règle. Le Comité catholique doit continuer d'affirmer le droit à l'exemption. Et cela pour deux raisons.

- L'école publique, qu'elle soit reconnue comme catholique ou non, demeurera toujours une école commune, c'est-à-dire tenue d'accueillir tout enfant domicilié sur le territoire qu'elle dessert. Le droit à la dispense apparaît donc comme une garantie démocratique essentielle pour tout parent ou élève qui ne partage pas la foi de la majorité.
- Il est également indispensable qu'une telle disposition garantisse le respect de l'autonomie naissante de l'adolescent et de son option personnelle en matière religieuse.

176. Par ailleurs, certaines modifications s'imposent si l'on veut assurer que la clause d'exemption réalise ses fins et ne serve pas à cautionner un régime de « contrainte déguisée » (92). Il importe en tout premier lieu d'établir un régime pédagogique en enseignement religieux qui rende moins fréquente la nécessité de recourir à l'exemption. Les suggestions faites concernant les régimes d'option pour les trois dernières années du secondaire vont dans ce sens.

177. Il faut en outre mieux souligner le pouvoir de dispense accordé au directeur de l'institution par les règlements du Comité catholique. L'interprétation limitative doit être rejetée. Le directeur, ou son délégué, est bien placé pour évaluer la demande d'un étudiant qui veut être exempté et pour expliquer aux parents la nécessité de respecter l'émergence graduelle de l'autonomie du jeune. Qu'il doive pressentir les parents avant de prendre une décision, cela n'est que normal; mais sa décision ne doit pas nécessairement dépendre de l'acquiescement des parents.

178. Il faut enfin chercher à offrir une solution de rechange acceptable pour les élèves exemptés au secondaire. Une école de mille élèves et plus doit être capable de trouver parmi son personnel un ou des professeurs aptes à dispenser le cours de sciences morales. C'est le respect de la conscience des étudiants qui est en cause, comme aussi le climat et la qualité d'un cours d'enseignement religieux catholique.

V. LA PLACE DU COURS D'ENSEIGNEMENT RELIGIEUX DANS LA MAQUETTE ACADEMIQUE

179. Au niveau secondaire, l'enseignement religieux figure dans la liste des cours communs et obligatoires, à côté de l'enseignement de la langue maternelle, de la langue seconde et des mathématiques. Il fait partie de ce qu'il est convenu d'appeler « le bloc de la formation de la personne » qui comprend trois éléments: 1) l'enseignement religieux, ou le cours de sciences morales pour les étudiants exemptés; 2) l'éducation physique; 3) l'information scolaire en Secondaire I-II-III-IV et la méthodologie du travail intellectuel en Secondaire V. La répartition horaire se fait généralement selon le schéma horaire suivant.

Bloc « formation de la personne » :

- | | |
|---|---------------------------------|
| 1. Enseignement religieux ou sciences morales | 2 périodes/semaine (90 minutes) |
| 2. Education physique | 2 périodes/semaine (90 minutes) |
| 3. Information scolaire ou méthodologie | 1 période/semaine (45 minutes) |

Cet agencement répond aux exigences mécanographiques présentes touchant la constitution de la maquette académique, où le facteur 5 est primordial puisque le calcul est basé sur les 35 périodes d'enseignement par semaine. Pour l'enseignement religieux, cet encadrement est rigide. Il associe l'enseignement religieux à des cours qui ont relativement peu de liens avec lui, alors qu'il interdit, du point de vue mécanographique, des associations qui seraient plus heureuses, notamment avec les sciences humaines (histoire et géographie). Notons cependant, comme nous l'avons mentionné plus haut, que certaines écoles sont arrivées à trouver des arrangements horaires beaucoup plus souples et apparemment mieux adaptés à la nature de l'enseignement religieux.

180. Dans un projet de maquette horaire, soumis à la consultation, on prévoyait la répartition des 1600/minutes/semaine du secondaire selon les proportions approximatives suivantes:

300 minutes à la langue maternelle,
200 minutes à la langue seconde,
200 minutes aux mathématiques,
200 minutes aux sciences humaines,
100 minutes à l'enseignement religieux ou aux sciences morales,
100 minutes à la formation personnelle et sociale,
100 minutes à l'éducation physique.

La part réservée à l'enseignement religieux dans ce projet paraît tout à fait raisonnable. Quel que soit l'agencement retenu, il importe d'assurer un temps moyen de 100 minutes par semaine de cinq jours à l'enseignement religieux au cours secondaire.

181. EN RESUME, voici les principales propositions et conclusions touchant les aménagements de l'enseignement religieux au niveau secondaire.

1. Pour que s'instaure une réelle diversité dans l'enseignement religieux au cours secondaire, les efforts doivent se concentrer sur l'amélioration et l'affermissement de deux programmes: celui de l'enseignement religieux catholique et celui de culture religieuse.

2. Pour que l'implantation du programme de culture religieuse s'effectue dans les meilleures conditions, il faut veiller à sa diffusion progressive et continuer de lui assurer une supervision pendant quelques années.

3. Pour que soit mieux manifestée la complémentarité entre les programmes d'enseignement religieux catholique et de culture religieuse, il est souhaitable que ces deux programmes soient présentés dans un même cahier, où seraient définis au départ les objectifs généraux de tout enseignement religieux dispensé aux étudiants du secondaire.

4. En raison même de son apport éducatif, il n'est pas souhaitable que l'enseignement religieux devienne totalement facultatif au cours secondaire.

5. Il est cependant opportun que soit proposée aux étudiants des trois dernières années du secondaire une option entre plusieurs cours susceptibles d'assurer, par diverses approches, leur maturation au plan religieux et moral.

6. Toute école secondaire devrait normalement tendre à rendre possible pour les étudiants des deux dernières années du secondaire la double démarche en enseignement religieux: approche de l'enseignement religieux catholique et approche de type culturel.

7. Dans les options offertes aux étudiants des deux dernières années du secondaire, on peut inclure: l'enseignement religieux catholique, l'enseignement de type culturel et aussi l'enseignement moral. Il revient toutefois aux responsables locaux de juger de l'opportunité d'offrir ces options.

10. L'instauration du régime d'options pour les trois dernières années du secondaire fera diminuer grandement les problèmes posés par la mise en oeuvre de l'exemption.

11. Dans la maquette horaire, le cours d'enseignement religieux doit recevoir l'équivalent de 100 minutes par semaine de cinq jours.

8. Il est capital de se faire une juste idée des relations qui doivent exister entre le cours d'enseignement religieux et le cours d'enseignement moral. D'une part, il y a place pour un cours de sciences morales distinct du cours d'enseignement religieux. D'autre part, l'enseignement moral et l'enseignement religieux ne peuvent s'ignorer l'un l'autre, encore moins s'opposer l'un à l'autre, puisqu'ils visent tous deux à aider les jeunes à donner sens à leur vie et doivent s'inscrire dans les objectifs généraux de l'école.

9. Même si elle risque d'être toujours incommode au plan de l'organisation scolaire, la clause d'exemption demeure, dans une école à la fois commune et confessionnelle, une indispensable garantie démocratique pour les parents et les étudiants.

conclusion

**une éducation
au plein-êtr**

182. Tout au long de cette étude sur la situation de l'enseignement religieux dans les écoles élémentaires et secondaires, notre intérêt premier est demeuré centré sur l'entreprise globale d'éducation, dont l'enseignement religieux n'est qu'une partie. Notre perspective de fond fut celle d'une activité éducative visant à assurer la pleine croissance du jeune, sa pleine émergence comme homme. Paradoxalement, ces pages ont peu parlé de religion. Mais il y fut constamment question de croissance à tous les plans de l'être, et entre croissance et croyance il existe une parenté mystérieuse. La croyance, en effet, se situe dans le prolongement de la croissance humaine et la religion vise fondamentalement à faire croître l'homme en lui révélant sa pleine stature.

183. En braquant ainsi tous les feux sur l'enseignement religieux, on échappe mal au risque de causer une distorsion, c'est-à-dire de créer l'impression que cet enseignement est la discipline scolaire la plus importante et que toutes les autres doivent lui céder le pas. Loin de nous pourtant l'idée de provoquer une telle inflation du sujet traité! La perspective éducative nous prémunit d'ailleurs contre pareille vue, exclusive et déformante. Elle met de l'avant l'idée d'une croissance multi-dimensionnelle, intégrant tout ce qui semble raisonnablement inhérent au développement des individus et des sociétés. On a beaucoup dénoncé l'école d'autrefois où la religion tenait une trop grande place, aux dépens de la formation scientifique et technique. « Ce n'est pas avec le catéchisme, a-t-on répété, que l'on peut gagner sa vie! » Certes! mais les excès du passé ne peuvent servir d'excuses aux myopies du présent. La religion séculière de la seule croissance économique et technologique ne réussit pas davantage à répondre aux besoins profonds de l'adulte et du jeune d'aujourd'hui: l'homme ne vit pas de choses, mais du sens des choses! C'est pourquoi, sans rien négliger des apprentissages scientifique, technique, économique, civique, intellectuel et artistique, il est vital d'ouvrir les jeunes aux accomplissements d'ordre moral et spirituel. L'éducation véritable est une éducation au plein-être.

notes

- (1) P. Teilhard de Chardin, **Le phénomène humain**, Paris, Le Seuil, 1955, p. 25.
- (2) **Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec**, troisième partie, Québec, 1966, numéros 120-122.
- (3) Commission d'étude sur les laïcs et l'Eglise, **L'Eglise du Québec: un héritage, un projet**, Montréal, Fides, 1972, p. 188.
- (4) D. MacKay, **Report on Religious Education in the Public Schools**, Toronto, 1969.
- (5) Loi du ministère de l'Éducation, S.R. 1964, c. 233.
- (6) Déclaration des droits de l'enfant, Unesco, 20 novembre 1959.
- (7) Voir P. Berger, **La rumeur de Dieu**, Paris, Centurion, 1972. Aussi A. Greeley, **Unsecular Man, The Persistence of Religion**, New-York, Schocken Press, 1972.
- (8) **Présents et futurs au choix**, tome I, Les étudiants, Centre de recherche prospective en éducation, Université du Québec (Trois-Rivières), ministère de l'Éducation, Québec, 1971, pp. 216-218.
- (9) Conseil supérieur de l'éducation, **L'activité éducative**. Rapport 1969-1970, Québec, 1971, pp. 1-75.
- (10) **Ibid.**, p. 35.
- (11) Voir P. Lucier, « Par delà les conflits apparents. . . » dans **Relations**, no 385, septembre 1973, pp. 246-250.
- (12) **L'activité éducative**, p. 37.
- (13) **Ibid.**, p. 38.
- (14) **Ibid.**, p. 25.
- (15) **Ibid.**, p. 29.

- (16) **Ibid.**, p. 37.
- (17) **Enseignement religieux catholique**, (programme d'études des écoles élémentaires), ministère de l'Education, Québec, 1971, p. 5.
- (18) Cela ressort de nombreuses enquêtes effectuées auprès des enseignants de l'élémentaire. Voir à ce sujet le troisième fascicule de la présente étude **Les maîtres et l'éducation religieuse**, numéros 9-10.
- (19) M. Delespesse, « La communauté lieu de la catéchèse », dans **Catéchistes**, octobre 1972, no 92, p. 106.
- (20) **Rapport sur l'expérimentation du volontariat**, Service de l'enseignement catholique, doc. 2.09, mai 1972, p. 36.
- (21) **Ibid.**, annexe I, p. 82.
- (22) A Sherbrooke, il y avait, en 1971-1972, 44 élèves exemptés sur un total de 13,655 (enquête **Profils religieux**, C.E.C.S., février 1972, p. 33). La Commission des écoles catholiques de Montréal estimait, en 1972-1973, que les exemptions étaient rarissimes. Dans le diocèse de Hull, au cours de la même année, on comptait 47 élèves exemptés.
- (23) Le matériel pédagogique intitulé **Grandir** (Novalis) est utilisé ici ou là comme référence pour un cours de morale à l'élémentaire. Il s'agit, en fait, d'un instrument correspondant à un programme expérimental de formation personnelle et sociale approuvé par le Comité catholique en 1970-1971 pour la C.E.C.M.
- (24) **Rapport au Comité provincial d'expérimentation du volontariat**, Commission scolaire d'Outremont, octobre 1972, p. 2.
- (25) En réponse à la proposition « la catéchèse est inutile », voici la proportion des enseignants qui se disent « totalement en désaccord »: 75% à Québec, 60.9% à Hull, 48.7% à Sherbrooke, 51.8% à Valleyfield, 69.4% à Rimouski, 77.3% à La Pocatière, 63.3% à Saint-Léonard (cf. le troisième fascicule de la présente étude **Les maîtres et l'éducation religieuses: voies et impasses**, numéros 7-8).

(26) A Sherbrooke, en 1971, 72.3% des enseignants se déclaraient en total désaccord avec la proposition suivante: « la catéchèse doit se faire ailleurs qu'à l'école » (cf. **Profils religieux**, Commission des écoles catholiques de Sherbrooke, p. 56). A Ville LaSalle, en 1972, 74% des enseignants reconnaissaient à l'école une responsabilité dans l'éducation chrétienne; à Verdun, le chiffre montait à 87% (cf. **Rapport préliminaire**, document ronéotypé, p. 46).

(27) B. Grom, « Regard de l'étranger », dans **Relations**, no 385, septembre 1973, p. 255. Ce numéro entier de la revue est consacré à l'analyse du contenu doctrinal des manuels servant à la catéchèse scolaire. Soulignons tout particulièrement les études des théologiens: J. Harvey, « Nos manuels de catéchèse: expérience et message »; G. Bourgeault, « Pour une vie chrétienne. . . »; J. Chênevert, « A quelle Eglise initier? » et J.-L. D'Aragon, « Marx ou Satan? — A propos de certaines dénonciations de la nouvelle catéchèse ».

(28) Commission d'étude sur les laïcs et l'Eglise, **L'Eglise du Québec: un héritage, un projet**, Montréal, Fides, 1972, p. 185.

(29) **Programme d'enseignement religieux catholique**, p. 5.

(30) **L'école élémentaire** (document de travail), ministère de l'Education du Québec, janvier 1972, p. 84.

(31) **Ibid.**, p. 178.

(32) Voir **Dimension religieuse et projet scolaire: voies et impasses**, numéro 76.

(33) **Programme d'enseignement religieux catholique**, p. 5.

(34) Evolution de l'assistance dominicale 1961-1971, document ronéotypé, archevêché de Montréal, 1973.

(35) Voir **Les maîtres et l'éducation religieuse: voies et impasses**, numéros 44-60 et 94-97.

(36) **Programme d'enseignement religieux catholique**, p. 16.

(37) **L'école élémentaire**, loc. cit., p. 187.

- (38) **Enseignement religieux catholique, programmes 121-221-321-421-521**, ministère de l'Éducation, 1969.
- (39) **Ibid.**, p. 3.
- (40) **Loc. cit.**
- (41) **Loc. cit.**
- (42) **Enquêtes auprès des professeurs de religion dans les écoles secondaires publiques**, ministère de l'Éducation, document S.E.C. 2.10, Québec, 1973.
- (43) **Ibid.**, p. 48.
- (44) **Loc. cit.**
- (45) **Ibid.**, p. 53.
- (46) A. April, « Situation actuelle de l'enseignement religieux », dans **Le Souffle**, no 33, 1970, p. 10.
- (47) **Enquêtes auprès des professeurs de religion dans les écoles secondaires publiques**, p. 68.
- (48) **Mémoire sur la situation du professeur d'enseignement religieux dans les écoles secondaires du diocèse de Chicoutimi**, 1969, p. 28.
- (49) Sondage réalisé pour l'émission 5-D de Radio-Canada, en 1969, cité par A. April, « La réaction des adolescents face à l'enseignement religieux », dans **Le Souffle**, no 34, 1971, pp. 26-27.
- (50) P. Berger, **La religion dans la conscience moderne**, Paris, Centurion, 1971, p. 234. Voir aussi M. de Certeau, **L'étranger ou l'union dans la différence**, Paris, Desclée, 1969.
- (51) P. Chauchard, cité dans le manifeste **Règlement no 8, 88, 888**, publié par l'Association québécoise des professeurs de religion, 1973, p. 7.

- (52) **Enseignement religieux catholique**, (programmes d'études des écoles secondaires), p. 3.
- (53) **Ibid.**, p. 10.
- (54) G. Duperray, « Le contenu de la catéchèse », dans **Catéchèse**, no 49, octobre 1972, pp. 485-498.
- (55) **Ibid.**, p. 490.
- (56) **Ibid.**, pp. 485-486.
- (57) J. Harvey, « Nos manuels de catéchèse: expérience et message » dans **Relations**, no 385, septembre 1973, p. 231.
- (58) G. Duperray, **art. cit.**, p. 492.
- (59) J. de Lorimier, « Synthèse et significations » dans **Le Souffle**, no 42, 1973, pp. 16-35.
- (60) Voir **Les objectifs de l'école secondaire** (version provisoire) ministère de l'Éducation, juin 1973. Aussi l'article de J. Palkiewicz, « Et incarnatus est », dans **Le Souffle**, no 44, juin 1973, pp. 23-28.
- (61) Voir les remarques critiques que fait J. Harvey au sujet du contenu doctrinal des manuels catéchétiques du secondaire (**art. cit.**, pp. 233-234).
- (62) Voir P. Hitz, **Évangile et catéchèse** (Problèmes de la catéchèse au secondaire), Québec, 1972.
- (63) **Règlement 8, 88, 888**, manifeste publié par l'Association québécoise des professeurs de religion, 1973, p. 15.
- (64) G. Duperray, « Le mouvement catéchétique: où en sommes-nous? où allons-nous? » dans **Vérité et Vie**, no 685, p. 14.
- (65) **Textes de la Table de travail**, document 7.04 du Service de l'enseignement catholique, ministère de l'Éducation, Québec, 1970, p. 76.
- (66) Voir R. Guérin, « La démarche rationnelle, une voie à explorer » dans **Le Souffle**, no 34, janvier 1971, pp. 10-15.

- (67) Voir M.-A. Bussières, « Une expérience d'options en Secondaire V » dans **Le Souffle**, no 34, janvier 1971, pp. 31-38.
- (68) **Enquête auprès des professeurs de religion dans les écoles secondaires publiques**, p. 47.
- (69) **Opportunité d'élaborer un programme-cadre de doctrine catholique**, document de travail du Service de l'enseignement catholique, mai 1973, p. 4.
- (70) J. de Lorimier, **art. cit.**, p. 27.
- (71) **Opportunité d'élaborer un programme-cadre de doctrine catholique**, document de travail du S.E.C., p. 14.
- (72) **Programmes de culture religieuse 331-431-531**, document ronéotypé, 34 p., Québec, 1972, citation p. 7.
- (73) **Ibid.**, p. 12.
- (74) **Loc. cit.**
- (75) **Ibid.**, p. 11.
- (76) **Ibid.**, p. 13.
- (77) « Le cours de culture religieuse: une solution? » dans **Maintenant**, no 118, septembre 1972, p. 32.
- (78) **Rapport-synthèse opération culture religieuse**, document ronéotypé, ministère de l'Éducation, Québec, 1973, citation p. 27.
- (79) Voir F. Ouellet, « L'enseignement religieux au secondaire: une réelle diversification des voies est-elle possible? » dans **Cahiers de pastorale scolaire**, no 3, 1973, Université de Sherbrooke.
- (80) **Programmes de culture religieuse**, p. 7.
- (81) V.I. Lénine, cité dans **Apprendre à être**, Unesco-Fayard, p. 177.

- (82) **Religious education in secondary schools**, Schools Council Working Paper 36, Londres, Evans-Methuen Educational, 1971, pp. 22-23.
- (83) **Programmes de culture religieuse**, p. 6.
- (84) « Le cours de culture religieuse: une solution? », dans **Maintenant**, no 118, septembre 1972, p. 32.
- (85) **Programmes de culture religieuse**, p. 13.
- (86) Cf. **Rapport-synthèse opération culture religieuse**; p. 38.
- (87) **Sciences morales** (Programme d'études des écoles secondaires), ministère de l'Education, Québec, 1969.
- (88) Voir R.F. Atkinson, **Conduct: an Introduction to Moral Philosophy**, New-York, MacMillan, 1969; A.W. Kay, **Moral Development**, New-York, Schocken Press, 1968; A. Greeley, **Unsecular Man**, New-York, Schocken Press, pp. 200-212; **The Fourth R** (The Durham Report on Religious Education) London, National Society SPCK, 1970, pp. 74-98; **Moral and Religious Education in County Schools**, par un groupe de chrétiens et d'humanistes du Social Morality Council, Londres, 1970.
- (89) Cf. la déclaration conciliaire L'Eglise dans le monde de ce temps, no 44, l'encyclique **Pacem in Terris** et le discours de Paul VI devant les Nations-Unies, le 4 octobre 1965.
- (90) Statistiques fournies par le Service de pastorale de la C.E.C.M.
- (91) Cf. **Rapport d'une étude sur la situation de l'enseignement religieux au cours secondaire**, Service de l'enseignement catholique, document 7.02, Québec, 1970.
- (92) Commission d'étude sur les laïcs et l'Eglise, **L'Eglise du Québec: un héritage, un projet**, p. 187.

Réalisé par le Service général des communications
du ministère de l'Éducation
Code 37-1006 Dossier 1283

Dépôt légal: 2e trimestre 1974
Bibliothèque nationale du Québec



GOUVERNEMENT
DU QUÉBEC

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION



QCSE003087