Voies et impasses

3

les maîtres et l'éducation religieuse

Voies et impasses

les maîtres et l'éducation religieuse

table des matières

pages

Le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation

avant-propos

Au cours des dernières années, divers groupes de personnes intéressées à l'éducation chrétienne ont souvent pressé le Comité catholique d'étudier le problème de la formation des maîtres appelés à œuvrer dans les écoles catholiques. Ces demandes touchaient aussi bien la place de la dimension religieuse dans la préparation générale des maîtres que la formation initiale et permanente des maîtres plus particulièrement chargés de l'enseignement religieux. Le présent ouvrage veut être une réponse à ces attentes.

L'étude que le Comité catholique propose ne constitue pas une collection de principes généraux ou de vœux qui seraient aussi pieux qu'inopérants. Elle est une analyse de la situation et des besoins; elle est une description des possibles. Sur un terrain aussi important, il a paru préférable de tracer des sentiers modestes mais praticables plutôt que de dresser en rêves de larges voies qui ne seraient jamais ouvertes.

On trouvera pourtant dans ces pages beaucoup plus que des recettes. La réflexion que le Comité catholique a menée dans les premiers fascicules de VOIES ET IMPASSES conduit la pensée jusqu'à interroger en profondeur le rôle que doivent jouer les maîtres dans le développement religieux des jeunes. Elle se trouve à mettre également en question beaucoup d'habitudes, aussi bien dans les centres de formation des maîtres que dans les milieux scolaires et dans les communautés de croyants.

Il est bien évident que le Comité catholique n'entend pas donner le même caractère définitif et décisif à chacune des propositions qu'on trouvera dans cette étude. Il fait confiance au discernement du lecteur pour faire le partage entre ce qui est contribution à la réflexion de tous, ce qui est suggestion faite aux instances responsables de l'éducation chrétienne à l'école et ce qui constitue une élucidation des exigences des règlements et des décisions du Comité catholique. En livrant ces pages, le Comité catholique souhaite qu'elles ne restent pas lettres mortes. Il espère que ce qu'il y a de valable en elles inspirera l'action. Il acceptera bien volontiers que ce qu'elles comportent de plus fragile et de plus discutable reçoive l'honneur d'une critique pertinente.

André Naud, président

Le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation

introduction et les maîtres?

1. Le premier des trois fascicules de VOIES et IMPASSES — **Dimension religieuse et projet scolaire** — a tenté de reformuler la question de l'éducation religieuse à l'école. Il a montré qu'il faut poser cette question d'abord et avant tout en termes d'éducation. Avant de fonder l'éducation religieuse sur les exigences de la théologie, de la sociologie ou même de la loi, il convient de la concevoir en tout premier lieu comme une exigence fondamentale du cheminement éducatif et de la croissance multidimensionnelle du jeune. Cette conception enracine donc l'éducation religieuse dans le projet même de l'école, elle en fait une de ses composantes essentielles. Elle commande une pédagogie religieuse attentive aux besoins profonds des étudiants et accordée aux objectifs éducatifs de l'institution scolaire.

2. Cependant, toute la pertinence de ces réflexions repose en définitive sur l'attitude des maîtres. C'est d'eux en effet que dépend, en très grande partie, le sort réservé à l'éducation religieuse dans le cadre scolaire. C'est pourquoi dans toutes les discussions portant sur la place de la dimension religieuse à l'école, on aboutit fatalement à la question: Et les maîtres?... Sont-ils disposés à tenir compte de cette dimension dans leur tâche éducative? Sont-ils préparés à le faire? Ceux qui sont appelés à dispenser l'enseignement religieux ont-ils reçu une formation appropriée? L'école confessionnelle pourra-t-elle compter sur un flot continu de maîtres sensibilisés aux objectifs de l'éducation chrétienne et prêts à entrer dans un projet éducatif chrétien? Autant de questions qui inquiètent nombre de parents, d'éducateurs, d'administrateurs scolaires. Autant de questions qui ont pris une acuité particulière au cours des dernières années par suite de la rapide transformation du système de la formation des maîtres. Suivant la perception qu'ils ont de la situation, certains inventent des scénarios très pessimistes concernant l'avenir de l'éducation religieuse à l'école, d'autres dressent déjà les plans d'une «restauration». Ces pages invitent tout d'abord à une lecture attentive de la situation à l'aide des nombreux documents disponibles: enquêtes, sondages, rapports, mémoires, programmes, études diverses. Elles tentent aussi de dégager, entre la voie facile du laisser-faire et la voie raide de la réglementation, une troisième voie: celle de la prise en charge réaliste par les éducateurs, les centres de formation et les employeurs, de cette partie intégrante de l'activité éducative qu'est la dimension religieuse.

3. Tout au long de ces pages, une question plus large émergera constamment: la question de la formation des maîtres dans son ensemble — formation initiale et formation permanente. On n'ignore pas que ce sujet fait l'objet d'incessantes recherches et de fréquentes remises en cause. C'est ainsi que les programmes de formation sont révisés pratiquement chaque année. Aussi serait-il assez vain, dans ce contexte évolutif, d'espérer fixer une fois pour toutes la problématique de la formation des maîtres sous l'angle limité de l'éducation religieuse. Nous nous trouvons dans la situation difficile de celui qui veut mettre de l'ordre dans sa chambre alors que c'est le branle-bas dans toute la maison. Il demeure néanmoins possible d'engager une réflexion qui s'appuie sur une base ferme, savoir: les requêtes de l'activité éducative et ses conséquences pour la formation des maîtres. C'est à partir d'elles que nous chercherons à définir les tâches et les responsabilités des maîtres en ce qui regarde l'éducation religieuse, de même que les exigences correspondantes au plan de leur formation. Ce faisant, nous n'entendons nullement ériger des digues pour préserver l'école contre des marées menaçantes. Nous cherchons uniquement à préciser le style d'éducateurs qu'il faut pour promouvoir une éducation qui ne laisse pas les jeunes à mi-chemin de leurs possibilités mais les conduise à la plénitude de leur être.

première partie

les enseignants à l'élémentaire et l'éducation religieuse

1. **Lecture de la situation**

2. **Le statut de l'enseignant de la religion à l'élémentaire**

3. **La formation initiale et permanente des maîtres**

1. lecture de la situation

4. Quelle est la situation des maîtres à l'élémentaire par rapport à l'éducation religieuse? De nombreuses enquêtes ont été réalisées au cours des dernières années auprès du personnel enseignant à ce niveau. Bien qu'effectuées d'abord en vue d'obtenir des données précises concernant l'enseignement religieux de type catéchétique, ces enquêtes nous renseignent utilement sur la situation de l'ensemble des maîtres de l'élémentaire face aux objectifs de l'éducation religieuse. On sait, en effet, qu'au niveau élémentaire tous les titulaires sont pratiquement appelés à dispenser l'enseignement religieux dans leur classe, à la différence du secondaire où plus de la moitié des professeurs de religion sont des spécialistes en la matière. Nous avons analysé au total dix enquêtes ou sondages réalisés entre 1968 et 1972 dans les endroits suivants (1): la Commission des écoles catholiques de Montréal (1968), l'ensemble du diocèse de Québec (1968), la ville de Laprairie (1969), la ville de Hull (1970), la ville de Sherbrooke (1971), le diocèse de Valleyfield (1971), les villes de Verdun et LaSalle (1971), le diocèse de Rimouski (1971), le diocèse de La Pocatière (1972), la ville de Saint-Léonard (1972). Ces dix enquêtes ne sont pas d'égale valeur, il s'en faut. Certaines, comme celles de Montréal et de Québec, ont été conduites par des sociologues professionnels; d'autres ne sont de toute évidence que des sondages-maison, mais la plupart se sont inspiré de l'esprit et des méthodes qui ont présidé aux enquêtes systématiques. Certaines sont toutes récentes, d'autres datent de quatre ou cinq ans. Faut-il retenir les premières et rejeter les secondes? Nous croyons que non car, en dépit de leur inégale qualité et de leur décalage dans le temps, ces enquêtes procurent un ensemble de données certainement significatif. Ces données se trouvent suffisamment échelonnées dans le temps et reflètent suffisamment le milieu urbain, semi-urbain et rural pour qu'il soit possible d'en tirer un tableau assez exact de la situation des maîtres à l'élémentaire par rapport à la formation religieuse.

Premier indice: la satisfaction professionnelle

5. Sept enquêtes ont cherché à connaître le degré de satisfaction ressentie par les enseignants à la suite d'un cours de catéchèse. La question posée était la suivante: «Quand vous avez terminé un cours de catéchèse, êtes-vous habituellement: très satisfait? satisfait? plus ou moins satisfait? peu satisfait? pas satisfait?» Voici les réponses obtenues.

	très satisfait	satisfait	plus ou moins satisfait	peu ou pas satisfait
Montréal	—	54.5%	32.2%	13.1%
Québec	3.4%	48.8%	34.8%	6.0%
La prairie	—	60.9%	25.6%	10.9%
Hull	10.7%	50.8%	33.1%	5.3%
Sherbrooke	1.6%	38.1%	43.1%	4.9%
Rimouski	4.8%	69.7%	24.3%	1.2%
Valleyfield	7.6%	53.5%	34.5%	3.7%
La Pocatière	8.0%	67.0%	24.0%	—

De l'ensemble des réponses à cette question, il appert que 50% et plus des enseignants signifient globalement leur satisfaction, alors qu'un tiers se dit «plus ou moins satisfait». Le nombre de ceux qui se sentent insatisfaits oscille entre 5% et 15%. Les enquêtes notent que la variable «âge» influe sur les données: plus les professeurs comptent d'années d'expérience, plus ils ont tendance à se dire satisfaits de leur travail de catéchète; à l'inverse, les plus jeunes ont tendance à se déclarer moins satisfaits. On remarque également un degré d'insatisfaction plus grand chez les maîtres qui enseignent dans les dernières années de l'élémentaire.

Deuxième indice: l'intérêt pour la catéchèse

6. Les professeurs sont-ils ou non intéressés à dispenser le cours d'enseignement religieux catéchétique? Trois enquêtes ont posé directement la question: «Face à la catéchèse, vous considérez-vous comme: très intéressé? intéressé? plus moins intéressé? peu ou pas intéressé? indifférent?» Les réponses furent les suivantes.

	très intéressé	intéressé	plus ou moins intéressé	peu ou pas intéressé
Montréal	—	62.7%	22.7%	12.1%
Québec	21.6%	52.9%	14.5%	3.7%
Sherbrooke	16.2%	51.8%	18.3%	6.8%

C'est dire qu'environ les deux tiers des professeurs impliqués dans ces enquêtes se montrent intéressés à la catéchèse. Environ 20% se déclarent plus ou moins intéressés et de 3 à 12% peu ou pas intéressés.

Troisième indice: l'utilité de la catéchèse

7. Il est éclairant de connaître quel jugement les professeurs portent sur l'utilité de leur enseignement catéchétique, car cette appréciation a une importance capitale pour le statut du cours d'enseignement religieux. Pour préciser ce jugement évaluatif des professeurs, le questionnaire utilisé dans la plupart des enquêtes invitait les répondants à signifier leur accord ou leur désaccord sur diverses propositions et notamment la suivante: **Je trouve que la catéchèse est inutile et une perte de temps.** Voici les réponses obtenues.

	totalement d'accord	partiellement d'accord	partiellement en désacord	totalement en désaccord
Québec	4.6%	5.8%	12.9%	75.0%
Hull	1.4%	2.8%	11.6%	60.8%
Sherbrooke	9.9%	18.6%	19.0%	48.7%
Valleyfield	1.7%	12.2%	33.4%	52.8%
Rimouski	1.5%	4.6%	23.5%	69.4%
La Pocatière	1.0%	2.5%	19.1%	77.3%
St-Léonard	0.7%	11.0%	25.0%	63.3%

Ajoutons que d'après l'enquête de la C.E.C.M. 13% des professeurs déclarent enseigner la catéchèse avec l'impression de perdre leur temps. A Verdun et LaSalle (1971), 78.7% estiment qu'il est «nécessaire de catéchiser», 11.4% que c'est «plus ou moins nécessaire» et 5.3% que ce n'est pas nécessaire.

8. De ces chiffres et des commentaires qu'en font les diverses enquêtes, il ressort que la grande majorité des enseignants estiment utile l'effort catéchétique qu'ils déploient. La tendance inverse ne dépasse pas 18%. A mesure que les milieux s'urbanisent, on trouve plus souvent d'opinions négatives ou nuancées concernant l'utilité de la catéchèse. Le statut civil et l'âge influent également. Les personnes mariées ayant des enfants et les religieux, soit les catégories les plus âgées, se montrent plus positives à l'égard de la catéchèse que leurs collègues célibataires ou mariés n'ayant pas d'enfant.

Quatrième indice: la préférence des maîtres

9. Il est intéressant de savoir comment les maîtres situent la catéchèse par rapport aux autres matières d'enseignement. Est-elle une matière préférée ou peu estimée? A ce sujet, deux enquêtes, celles de Québec (1968) et de Sherbrooke (1971), donnent les tableaux suivants.

	Matière préférée	la moins aimée	la plus difficile	exigeant le plus de préparation
A. Québec				
Mathématiques	41.2%	24.3%	14.0%	8.9%
Français	36.0%	22.9%	16.0%	28.9%
Catéchèse	14.9%	24.0%	64.4%	58.8%
Autres	4.9%	24.8%	3.9%	1.9%
B. Sherbrooke				
Mathématiques	28.9%	20.7%	21.4%	25.2%
Français	42.6%	9.6%	10.8%	29.9%
Catéchèse	12.5%	23.8%	45.4%	27.5%
Autres	6.8%	32.5%	11.3%	4.2%
Indécis	8.9%	13.4%	11.0%	12.2%

10. Dans les deux endroits, la catéchèse vient en troisième place par ordre de préférence, assez loin derrière le français et les mathématiques. Par ailleurs, elle n'est pas nécessairement la matière la moins aimée. En 1968, dans la région de Québec, la catéchèse était d'emblée perçue comme la matière la plus difficile et la plus exigeante en fait de préparation. A Sherbrooke, trois ans après, la catéchèse demeure la discipline la plus difficile, mais elle ne paraît pas exiger plus de préparation que le français et les mathématiques. D'une part, ces deux dernières matières sont peut-être devenues aussi exigeantes en raison du renouveau pédagogique; d'autre part, après la période d'implantation des nouveaux programmes et manuels d'enseignement catéchétique de 1964 à 1970, les maîtres se sentent vraisemblablement à l'aise avec ces instruments. Ceci se trouve confirmé par les sondages effectués à Rimouski et à Valleyfield où environ 55% des professeurs estiment que la préparation à la catéchèse «prend autant de temps que celle des matières principales». Toutefois, 15 à 35% continuent d'affirmer que la catéchèse requiert plus de temps pendant que 7 à 35% jugent qu'elle en requiert moins.

Cinquième indice: le désir de continuer à enseigner la catéchèse

11. La volonté de poursuivre l'enseignement catéchétique constitue un indice particulièrement significatif. Certaines enquêtes ont posé la question hypothétique: **Si vous étiez libre de choisir l'an prochain, enseigneriez-vous la catéchèse?** Les réponses furent les suivantes.

	répondent oui	répondent non	indécis
Québec	62.7%	16.7%	14.8%
Montréal	67.0%	30.0%	—
Sherbrooke	49.7%	20.2%	30.1%
Laprairie	62.2%	11.5%	26.2%
moyenne	(60%)	(19%)	(23%)

12. Plutôt que de partir d'une question hypothétique, les autres enquêtes ont cherché à connaître le désir réel des professeurs de continuer ou de cesser de faire l'enseignement religieux catéchétique. Voici comment se sont exprimés les choix des professeurs à travers les six types de réponses proposées:

A — enseigne la catéchèse et désire continuer
B — enseigne la catéchèse mais désirerait être dispensé
C — n'a pas d'opinion précise à ce sujet
D — devrait normalement l'enseigner mais ne l'enseigne pas
E — n'enseigne pas la catéchèse mais serait prêt à la faire
F — n'enseigne pas la catéchèse et n'accepterait pas de la faire

	A	B	C	D	E	F
Hull	68.0%	14.7%	14.7%	1.2%	—	—
Sherbrooke	62.0%	14.0%	19.0%		—	—
Valleyfield	56.8%	27.9%	—	4.4%	4.5%	5.2%
Rimouski	73.9%	20.1%	—	1.3%	2.9%	1.8%
La Pocatière	88.4%	11.0%	—	—	0.6%	—
St-Léonard	53.0%	19.0%	22.0%	2.5%	—	—
moyenne	67%	17%	18%	2.5%	1.3%	1.1%

13. De la lecture de ces deux tableaux, il ressort que pas moins de 60% des enseignants sont désireux de poursuivre l'enseignement catéchétique qu'ils assument présentement. Entre 20 à 30% souhaiteraient être dispensés. Une proportion relativement importante, soit de 15 à 20%, reconnaît n'avoir pas d'opinion précise sur le sujet. La variable «degré d'enseignement» a de l'importance: dans les degrés inférieurs, les enseignants sont plus nombreux à désirer poursuivre leur tâche. De même, la variable «âge» se révèle significative: les professeurs comptant le moins d'années d'expérience sont plus nombreux à choisir de ne plus faire la catéchèse. Là où existe par ailleurs une animation de qualité, le désir d'exemption est moins grand.

Sixième indice: la pratique effective de la catéchèse

14. Il n'est pas rare d'entendre dire que beaucoup de professeurs en réalité ne font pas de catéchèse, même si les horaires et les programmes prévoient deux à trois périodes d'enseignement religieux par semaine. Qu'en est-il en fait? Cinq enquêtes ont posé la question aux professeurs: «Lorsque, pour une foule de raisons, vous êtes un peu en retard dans les programmes, qu'êtes-vous porté à faire?» Voici quelle fut la répartition à travers les trois réponses suivantes:

A — porté à rattraper le temps en **écourtant** les leçons de catéchèse,
B — porté à rattraper le temps en **annulant** les leçons de catéchèse,
C — porté à **ne pas sacrifier** la catéchèse et à trouver d'autres moyens.

	A	B	C
Hull	22.4%	17.1%	58.9%
Valleyfield	27.3%	20.6%	51.0%
Rimouski	15.6%	6.6%	77.8%
St-Léonard	34.0%	18.0%	42.0%
La Pocatière	13.0%	4.0%	83.0%

Ajoutons que, dans l'enquête effectuée à la C.E.C.M., 68% des enseignants disaient consacrer entre deux à trois heures par semaine à la catéchèse; 23% déclaraient ne donner qu'une heure et moins par semaine; 3% n'étaient pas dispensés et avouaient ne donner aucun enseignement religieux alors que normalement ils étaient tenus de le faire. Ce dernier pourcentage était de 4.4% à Valleyfield, 7.4% dans la ville de Rimouski et 1.3% dans la partie rurale de ce diocèse.

15. On peut déduire qu'environ 60% des enseignants sont fidèles à assurer l'enseignement catéchétique même sous la pression de leurs autres tâches pédagogiques. Environ 40% semblent portés à réduire le temps consacré à la catéchèse ou à annuler tout simplement cet enseignement lorsque, pour une raison ou pour une autre, un changement doit être introduit à l'horaire. Ceux qui ne font pas du tout de catéchèse demeurent très peu nombreux. Ici encore, les enquêtes notent que les variables d'âge et de milieu se révèlent significatives.

Septième indice: catéchèse et convictions personnelles des enseignants

16. La catéchèse est-elle compatible avec les convictions religieuses des professeurs appelés à dispenser cet enseignement? Sept enquêtes ont invité les maîtres à exprimer leur réaction vis-à-vis le jugement de valeur

suivant: **La catéchèse s'oppose à mes convictions personnelles.** Voici comment les professeurs ont manifesté leur accord ou désaccord avec cette proposition.

	totalement en désaccord	partiellement en désaccord	partiellement d'accord	totalement d'accord
Québec	81.1%	11.2%	4.2%	1.2%
Hull	49.6%	16.8%	10.4%	4.8%
Sherbrooke	67.8%	16.2%	11.3%	2.6%
Valleyfield	58.8%	17.8%	19.8%	4.0%
Rimouski	72.9%	13.9%	12.7%	0.5%
La Pocatière	74.7%	16.6%	6.0%	1.7%
St-Léonard	41.6%	19.6%	34.6%	4.2%

17. Ces chiffres montrent que l'enseignement de la catéchèse semble s'accorder aux convictions de la grande majorité des enseignants dans les zones rurales et semi-urbaines. L'enquête de Québec le notait déjà en 1968: «En-dehors des milieux urbains, la catéchèse jouit d'une adhésion presque complète» (2). Par contre, dans les villes moyennes et la zone métropolitaine, une proportion importante de maîtres éprouvent soit une distance (entre 10 et 20%), soit un désaccord partiel (entre 10 à 35%) avec la catéchèse.

Huitième indice: l'appartenance religieuse des enseignants

18. L'enquête réalisée à la C.E.C.M. posait directement la question: «Vous considérez-vous comme ayant la foi?» Les réponses furent les suivantes: 86.2% déclarèrent avoir la foi; 12% refusèrent de prendre position et 2% s'affirmèrent non-croyants. En mai 1971, à la même question, les enseignants de LaSalle et de Verdun répondaient ainsi: 82.3% se considéraient comme ayant la foi, 4.2% déclaraient ne pas savoir, 2.5% se disaient non-croyants et 11.2% ne donnaient aucune réponse. Les autres enquêtes ont tenté de cerner l'appartenance religieuse des enseignants en leur demandant de dire leur accord ou leur désaccord avec la proposition suivante: **Je m'identifie aux croyants et je veux faire vivre l'expérience chrétienne.** Voici les résultats obtenus.

	totalement d'accord	partiellement d'accord	partiellement en désaccord	totalement en désaccord
Québec	74.9%	21.1%	1.7%	1.0%
Hull	63.7%	21.4%	4.0%	1.6%
Sherbrooke	64.0%	27.0%	3.5%	1.9%
Valleyfield	58.4%	28.8%	7.5%	3.6%
Rimouski	75.3%	20.3%	2.7%	1.0%
St-Léonard	44.0%	42.0%	9.0%	—
La Pocatière	80.8%	18.0%	0.6%	0.6%

19. La plupart des enquêtes apportent également des informations sur la pratique religieuse des enseignants. Nous avons déjà souligné dans le premier fascicule de cette étude que la pratique culturelle n'est qu'un indice d'une pratique chrétienne qui déborde la seule fidélité aux offices religieux dominicaux, mais c'est un indice qui n'est pas dépourvu de signification. Voici comment se répartissent les professeurs eux-mêmes à travers les quatre catégories suivantes:

A — catholiques pratiquants réguliers,
B — croyants avec pratique irrégulière ou occasionnelle,
C — chrétiens sans référence à une pratique,
D — incroyants.

	A	B	C	D
Montréal	67.7%	27.0%	3.0%	2.3%
Sherbrooke	69.0%	18.0%	12.0%	0.5%
Rimouski	91.1%	- 8.6%-		0.2%
Valleyfield	74.0%	-24.4%-		0.8%
La Pocatière	95.7%	4.2%	—	—

20. Il faut voir ces dernières données dans le contexte plus global de l'évolution socio-religieuse du Québec. En effet, les enseignants n'échappent pas aux courants qui traversent aujourd'hui les communautés croyantes. Dans les difficultés et les tensions qu'ils ressentent dans leur action catéchétique, on retrouve les difficultés et les tensions qui affectent toute l'Église. Comme l'a diagnostiqué le rapport Dumont, la communauté chrétienne du Québec connaît un éclatement profond (3).

21. Les enseignants appelés à donner la catéchèse se trouvent, un peu comme les prêtres et les autres permanents de l'Église, plongés au cœur de la division, écartelés entre les diverses tendances, atteints eux-mêmes par la confusion des idées et le pluralisme des comportements. Depuis le renouveau catéchétique, ils sont appelés à parler «une nouvelle langue» qu'ils possèdent mal et qui demeure pas mal incomprise et méconnue. Pour un bon nombre d'enseignants, c'est «comme si on leur avait mis sur le dos la responsabilité double et contradictoire de perpétuer la religion d'hier et de faire la morale d'aujourd'hui. Certains vont jusqu'à parler de l'hypocrisie de notre société qui, immorale dans la vie privée et la vie publique, confie encore à quelques spécialistes le soin d'enseigner les bons principes» (4). Il ne faut pas dès lors s'étonner de constater un tiraillement évident chez plusieurs maîtres: ils se sentent coincés entre le programme à enseigner et l'encadrement socio-culturel, entre le devoir de dire la Parole et les capacités d'écoute du milieu. Pour un certain nombre, s'ajoute la difficulté supplémentaire d'annoncer une vérité devenue, sous plusieurs de ses aspects, moins familière, estompée, difficile à croire et à vivre.

Profil d'ensemble

22. A la lumière de ces quelques indices tirés des enquêtes et sondages, on peut se faire une idée assez juste de la situation des enseignants à l'élémentaire face aux objectifs de l'éducation religieuse. Un certain profil d'ensemble se dégage, comportant trois traits majeurs.

- Il existe un bloc homogène de croyants sincères, pratiquants, à l'aise dans leur foi, désireux de faire vivre l'expérience chrétienne, intéressés à la catéchèse scolaire, soucieux de donner un enseignement religieux de qualité. Ce bloc peut représenter environ 60% du corps professoral actuel.

- La présence de ce bloc homogène confert à la situation un caractère plutôt positif, voire relativement sain. Près de 70% se disent prêts à poursuivre l'enseignement catéchétique, si bien que la perspective d'un changement brusque ou d'une pénurie subite paraît plutôt éloignée.

Mais il est tout aussi évident qu'une érosion est en cours. Le bloc homogène initial s'effrite sous l'effet de deux courants principaux que soulignent les enquêtes. Il y a tout d'abord l'avènement des nouveaux professeurs, qui sont mieux qualifiés au plan académique, mais peu préparés pour l'enseignement religieux et souvent mal situés au plan de leur option religieuse. Notons cependant que ce facteur, qui fut important jusque vers 1970, joue beaucoup moins ces années-ci en raison du très faible pourcentage de nouveaux arrivants parmi les professeurs (5). Il y a surtout l'influence du milieu urbain et le dynamisme même de la civilisation séculière qui provoquent, chez les enseignants comme dans l'ensemble de la population, une mutation culturelle et religieuse majeure. En conséquence, il existe désormais un deuxième bloc pluraliste qui représente environ 30 à 40% de l'effectif global des enseignants à l'élémentaire. En certains milieux très urbanisés et cosmopolites, ce bloc est déjà parfois majoritaire.

Ces premières données ne sont pas de nature à susciter un sentiment de pleine assurance face à l'avenir de l'éducation religieuse à l'école élémentaire. Mais elles ne justifient pas davantage un sentiment de panique ou l'impression d'une situation déjà irrémédiablement compromise et proche de l'impasse.

2. le statut de l'enseignant de la religion à l'élémentaire

23. La valeur d'un enseignement dépend de multiples facteurs, mais elle tient pour une bonne part au statut et à la compétence du professeur qui l'assume. Dans ce chapitre, il sera question du statut du professeur de religion à l'élémentaire, c'est-à-dire de sa situation face aux fonctions qu'il doit remplir et aux attentes auxquelles il doit répondre. On sait qu'au niveau élémentaire c'est habituellement le titulaire de la classe qui dispense l'enseignement religieux. Cette situation engendre deux sortes de malaise. Il y a tout d'abord le malaise des professeurs peu ou pas préparés, peu ou pas croyants, qui se sentent contraints d'enseigner la religion en dépit de leur impréparation, de leur recherche personnelle au plan de la foi ou de leurs convictions évanescentes. Il y a aussi l'embarras qu'éprouvent d'autres professeurs devant les exigences inhérentes à l'enseignement religieux catéchétique: la catéchèse, disent-ils, est exigeante et difficile; il faudrait confier cet enseignement à des spécialistes. Examinons de plus près ces deux malaises.

I. Le sentiment de contrainte

24. Aucun règlement ne stipule qu'un titulaire à l'élémentaire doive nécessairement dispenser l'enseignement religieux. Mais comme cet enseignement fait partie des matières de base, il entre normalement dans la définition de tâche de tout responsable de classe. Aucun règlement non plus ne prévoit explicitement qu'un professeur puisse être déchargé de la tâche d'enseignement religieux. Et cette absence de règlement a été parfois interprétée comme une confirmation de la pratique habituelle voulant que le titulaire assume l'enseignement religieux. C'est dans ce contexte que naît une impression de contrainte.

25. Plusieurs facteurs viennent accroître la pression ressentie par un certain nombre de maîtres. Il y a tout d'abord le milieu social qui peut rendre onéreuse une démarche en vue d'être libéré de la tâche de l'enseignement religieux. L'organisation scolaire exerce également une influence importante: la direction est parfois peu réceptive à l'idée qu'un professeur puisse être dispensé de cet enseignement car il s'ensuit des problèmes d'organisation, comme l'échange de cours entre professeurs ou éventuellement le remplacement de certains professeurs. Il existe aussi d'autres motifs plus personnels qui font hésiter les maîtres à demander d'être relevés de l'enseignement religieux: peur d'être victime de discrimination au moment de l'engagement ou du ré-engagement, réticence à entrer dans un système de rotation avec d'autres classes, crainte de perdre un moment de contact privilégié avec les élèves.

26. Ce sentiment de contrainte est-il répandu? Deux indices permettent d'affirmer qu'il affecte environ le tiers des enseignants à l'élémentaire. Les enquêtes révèlent tout d'abord qu'il y a un petit nombre de professeurs exemptés. En effet, même s'il n'existe pas de règlement à cet effet, des directeurs d'école, conscients du problème qui se pose, acceptent de répartir les tâches d'enseignement de manière à respecter la volonté des enseignants qui ne veulent pas ou ne peuvent pas donner l'enseignement religieux. On a noté les pourcentages d'exemption suivants: 3.2% à Québec, 6.1% à Montréal (C.E.C.M.), 1.2% à Hull, 5.2% à Valleyfield, 4.7% à Rimouski, 0% à La Pocatière, 4% à Saint-Léonard. Ce sont toutefois les statistiques concernant le désir de ne pas poursuivre l'enseignement de la catéchèse qui sont ici les plus éclairantes. Il ressort de l'ensemble des enquêtes citées précédemment qu'environ 20% des enseignants désireraient être exemptés et qu'environ 15% se montrent indécis. Des minisondages réalisés au cours des deux dernières années dans neuf commissions scolaires locales viennent confirmer cet ordre de grandeur (6).

	maîtres désireux de continuer à donner l'enseignement religieux	maîtres non désireux de continuer
C.S. La Neigette (Rimouski rural)	74.3%	13.2%
C.S. La Neigette (Rimouski ville)	56.7%	30.4%
C.S. La Tourelle (Ste-Anne-des-Monts)	78.0%	14.0%
C.S. Rocher Percé	89.0%	11.0%
C.S. Gatineau	66.0%	34.0%
C.S. Amos	79.5%	21.5%
C.S. Haute Gatineau	88.1%	7.5%
C.S. Pierre Neveu (Mont-Laurier)	75.0%	20.8%
C.S. Laurentides	60.2%	30.1%

L'expérience du «volontariat»

27. C'est d'un effort pour trouver remède à ce malaise ressenti par une proportion relativement importante de maîtres qu'est née l'expérience dite du «volontariat». Ce mot pourrait laisser croire que l'expérience visait uniquement à instaurer le libre choix des professeurs face à la tâche

catéchétique, ou encore à ne confier l'enseignement religieux qu'à ceux qui se porteraient volontaires. En réalité, l'objectif de cette expérience fut beaucoup plus vaste et le mot «volontariat» prit en fait le sens d'une recherche en vue de mettre au point diverses formules de «prise en charge collective pour un enseignement catéchétique de qualité» (7). L'expérimentation entendait s'appuyer sur deux principes indissociables: il faut assurer le respect de la conscience de l'enseignant et, en même temps, il faut assurer aux enfants un enseignement religieux de qualité. C'est pourquoi, tout en introduisant le libre choix des enseignants vis-à-vis l'enseignement religieux, l'expérience a mis de l'avant diverses formules de prise en charge de cet enseignement: échange de cours entre professeurs, répartition nouvelle des tâches d'enseignement au niveau de toute l'école, engagement de professeurs spécialisés et appel à des catéchistes bénévoles du milieu.

28. L'expérimentation a commencé en 1971-72, à la suite de l'approbation du projet par le Comité catholique en avril 1971. Au cours de la première année, six zones firent l'essai de cette nouvelle formule d'organisation de l'enseignement religieux: Hull, Valleyfield, Saint-Léonard, Laprairie, Ste-Foy et quelques écoles de la C.E.C.M. à Montréal. En 1972-73, l'expérience fut étendue à dix autres régions: Outremont, Sorel, Gatineau, Rimouski, Ste-Anne-des-Monts, Mont-Laurier, Amos, Baie-Comeau, Ste-Thérèse et Gaspé. Quoique limitée à deux ans, l'expérimentation apporte déjà des indications éclairantes.

29. La mise en œuvre d'une possibilité de choix pour les enseignants devient l'occasion d'un réveil et d'un regard lucide sur la situation réelle de l'éducation chrétienne dans le milieu. C'est le moment pour les parents, les cadres scolaires, les enseignants et les pasteurs, de faire la vérité sur une dimension de l'éducation qui est trop souvent prise pour acquise ou sur laquelle on n'ose pas lever le voile. L'introduction d'une liberté de choix entraîne une relance de l'animation devenue parfois routinière.

30. L'expérimentation a montré que l'idée de «volontariat», au départ, fait peur à un peu tout le monde. Les administrateurs scolaires craignent un bouleversement majeur dans l'organisation de l'école. Des parents et des pasteurs envisagent avec stupeur l'hypothèse d'un débrayage massif des enseignants. Même ces derniers se montrent parfois réticents: en raison du surplus actuel d'enseignants, ils craignent une discrimination possible et pas plus de 10% se disent prêts à accepter les formules de remplacement ou de rotation rendues nécessaires à la suite de l'introduction du libre choix face à l'enseignement religieux.

31. En règle générale, dans l'ensemble des zones soumises à l'expérimentation, entre 70% à 90% des enseignants se sont révélés disponibles et «volontaires» pour l'enseignement religieux. Notons que ces chiffres sont plus forts que ceux obtenus lors des enquêtes où la question du choix demeurait théorique. Cela indique que, placés devant la possibilité concrète de faire ce choix, les maîtres sont plus portés à choisir effectivement d'enseigner la catéchèse que ne le révèlent les enquêtes préalables.

Introduction d'une clause d'exemption

32. L'expérience dite du «volontariat» a suffisamment révélé la dimension et les enjeux du problème de la contrainte ressentie par les enseignants de l'élémentaire face à l'enseignement religieux pour que l'on envisage aujourd'hui avec sérénité une prise de position à ce sujet et que soit introduite, dans les règlements du Comité catholique, une clause permettant aux enseignants d'être relevés de la tâche de l'enseignement religieux lorsqu'ils en font la demande. La clause d'exemption aura pour effet d'assurer le respect de la liberté de conscience du professeur et aussi le respect du droit des enfants à recevoir un enseignement religieux de bonne qualité. Pour concilier ces deux droits, l'école sera tenue de s'imposer à elle-même un double devoir: celui de respecter la décision des enseignants qui se déclarent incapables, pour une raison ou pour une autre, de dispenser cet enseignement; et celui d'offrir un cours d'enseignement religieux authentique. Négativement, la clause d'exemption vise à assurer qu'aucun professeur ne sera appelé contre son gré à donner l'enseignement religieux. Positivement, elle aura pour effet d'entourer cet enseignement d'un climat de liberté et de responsabilité pleinement acceptées.

33. Cette clause d'exemption est souhaitée et attendue. En 1971, une table de travail rassemblant une douzaine de responsables en éducation chrétienne proposait explicitement d'introduire dans les règlements du Comité catholique une disposition assurant la liberté de choix des maîtres. En décembre 1972, le rapport Dumont revenait sur cette question et précisait qu'il s'agissait d'une «condition de base» pour garantir «le respect des consciences individuelles et un enseignement religieux de qualité» (8). Dans les audiences publiques du Comité catholique, cette suggestion a également été fréquemment mentionnée. En plus de ces demandes, deux motifs principaux incitent le Comité catholique à faire une affirmation claire du droit de l'enseignant à être relevé de l'enseignement religieux.

Un espace de liberté

34. L'enseignement religieux appelle un espace de liberté indispensable, pour le maître comme pour l'étudiant. «On n'annonce pas la Bonne Nouvelle de la libération en Jésus-Christ dans un climat de contrainte», notait le rapport de la Table de travail de 1971 (9). C'est une exigence qui découle de la nature même de l'enseignement religieux qui demande un investissement personnel du maître face au contenu proposé et aux objectifs poursuivis. Certes, on a parfois tendance à exagérer le degré d'engagement requis de la part du maître dans l'enseignement catéchétique, comme si les enseignants devaient tous au départ être des chrétiens zélés et militants. A vouloir être trop puriste, on pourrait décourager toutes les bonnes volontés. De même, il est évident que la liberté du professeur ne joue pas à vide: il s'agit bien d'une «liberté en situation», qui doit tenir compte du contexte scolaire et des engagements de l'école face au milieu

et surtout face aux étudiants qui ont droit à une éducation religieuse. Mais il demeure qu'aujourd'hui, tant dans la société civile que dans la communauté ecclésiale, le respect des cheminements et des choix personnels face à la religion constitue un principe fondamental, qui touche aux droits de l'homme.

Reconnaissance du pluralisme

35. En plusieurs endroits, la pratique actuelle équivaut à ignorer le pluralisme chez les enseignants. Cela entraîne une dépréciation de l'enseignement religieux et la multiplication des situations fausses et des attitudes agressives ou hypocrites. Là où le pluralisme n'est pas reconnu, la frustration et l'intransigeance ne manquent pas d'apparaître. Déjà, certaines réactions agressives contre l'état de fait actuel manifestent l'urgence d'introduire une formule permettant aux enseignants d'être déchargés de l'enseignement religieux lorsqu'ils en font la demande.

Signification de la clause d'exemption

36. Le mot exemption renvoie à une règle générale, en l'occurence à la pratique habituelle selon laquelle le professeur titulaire est chargé du cours d'enseignement religieux. Il n'y a pas lieu d'infirmer cette pratique traditionnelle qui demeure pleinement justifiée si l'on se place dans les perspectives nouvelles de l'enseignement intégré et du caractère organique de l'activité éducative. L'expérience du «volontariat» a d'ailleurs démontré la réticence des enseignants à délaisser leur rôle de professeur titulaire. La réflexion éducative et la pratique pédagogique incitent donc à favoriser la politique de l'exemption de préférence à une politique de pur libre choix, qui demeurerait largement théorique et discutable au plan pédagogique. Il faut toutefois veiller à rendre la clause d'exemption vraiment applicable et administrable. C'est pourquoi l'exemption ne saurait être accordée à n'importe quel moment de l'année scolaire. Le professeur souhaitant être exempté devra présenter sa demande au moment de son engagement ou de son réengagement, afin de donner aux autorités de l'école le temps d'organiser les cours et de répartir le personnel de manière à assurer le droit des enfants à un enseignement religieux de qualité tout en respectant le choix des enseignants.

Conséquences de l'exemption

37. Il n'y a pas à craindre de désengagement massif des professeurs. Les enquêtes et l'expérience du «volontariat» ont montré que la démobilisation appréhendée n'est pas fondée. D'ailleurs, même si l'exemption paraissait menaçante pour certains milieux, c'est bien en vain qu'on chercherait à y retarder l'échéance d'une prise de conscience de la situation réelle face à l'éducation chrétienne. Mieux vaut faire la vérité dès maintenant plutôt que de laisser pourrir une situation où les maîtres préfèrent parfois taire leurs difficultés pour ne pas «créer de problèmes»

mais où, dans le secret, ils procèdent à la réduction et à l'escamotage du cours d'enseignement religieux. En raison du poids des contraintes structurelles de l'école et des hésitations du milieu, il faut moins craindre un débrayage généralisé que la non-application de la clause d'exemption. Si exigeante qu'elle soit au plan de la vérité des attitudes et de la qualité de vie pédagogique de l'école, la clause d'exemption ne doit pas demeurer lettre morte.

II. Les exigences de l'enseignement catéchétique

38. Les exigences inhérentes au programme catéchétique sont une autre source de difficultés pour les enseignants de l'élémentaire. Exigences doctrinales: le maître doit posséder de bonnes connaissances théologiques. Exigences personnelles: la catéchèse requiert un engagement sincère de l'éducateur. Exigences communautaires: le programme catéchétique suppose des liens avec la communauté paroissiale et l'animation pastorale. Ce sont des exigences «fatigantes» auxquelles un certain nombre de maîtres ne se sentent pas capables de répondre. Certes, la clause d'exemption pourra se révéler libératrice dans plusieurs cas, mais on suggère aussi d'autres solutions qu'il importe d'examiner.

Faut-il des spécialistes en religion?

39. Il y a tout d'abord la solution qui consiste à confier l'enseignement religieux à des spécialistes, comme c'est parfois le cas à l'élémentaire pour l'éducation musicale, pour l'éducation physique et pour la langue seconde. C'est une formule souvent mise de l'avant par les parents et, plus fréquemment encore, par les enseignants. Bien qu'elle soit indiquée en certains cas, cette formule ne saurait être proposée comme modèle universel et idéal. D'une part, ni la réflexion éducative, ni la pratique pédagogique, ni la conception de la formation des maîtres pour l'élémentaire ne préconisent une spécialisation généralisée à l'élémentaire. On parle plutôt de l'intégration des disciplines, d'enseignement intégré et non morcelé, de formation d'éducateurs capables de prendre en charge le développement organique de l'enfant. D'autre part, l'argument éducatif sous-jacent à la présente étude invite à ne pas faire de l'enseignement religieux un domaine réservé ou spécial, même s'il est clair qu'il comporte des exigences particulières. Nous croyons qu'il est désirable que le professeur titulaire à l'élémentaire prenne en charge l'enseignement religieux, tout en reconnaissant non seulement le droit à l'exemption mais aussi la nécessité en certains endroits de recourir effectivement à des spécialistes en enseignement religieux.

Un deuxième programme d'enseignement religieux?

40. Comme autre solution au problème des lourdes exigences de l'enseignement catéchétique, il est quelquefois proposé de créer un deuxième programme d'enseignement religieux axé sur l'éveil aux valeurs spirituelles et religieuses. Mal à l'aise par rapport au programme catéchétique, certains maîtres, affirme-t-on, accepteraient volontiers de donner un enseignement religieux moins exigeant au plan des convictions personnelles. Nous avons évalué l'intérêt de cette proposition dans le deuxième fascicule de cette étude (10). Nous devons répéter ici que ce serait mal poser la question que de le faire à partir des maîtres. Un tel programme ne pourrait se concevoir et se légitimer qu'en fonction des besoins et des attentes des étudiants.

Les motifs de démission

41. Il est éclairant de retourner aux raisons qui incitent environ 30% des enseignants à souhaiter ne plus faire la catéchèse. On s'aperçoit alors que les difficultés inhérentes au programme catéchétique ne sont pas les plus importantes.

	Valleyfield	Rimouski	La Pocatière
• difficultés de la matière (contenu et méthodologie)	22.2%	16.0%	6.6%
• parce que je suis incroyant	1.3%	2.5%	2.0%
• parce que je ne suis pas d'accord avec le contenu des manuels	14.3%	16.0%	1.3%
• parce que mes convictions religieuses sont faibles	21.6%	11.1%	3.3%
• parce que je trouve que l'éducation religieuse se fait par le témoignage de la vie et non par des leçons	46.5%	37.0%	—
• parce que je suis en recherche au niveau de la foi	18%	3.7%	3.3%
• parce que les enfants ne sont pas intéressés	13.7%	6.2%	1.6%
• sans raison particulière	12.4%	7.2%	1.0%

42. Parmi les motifs allégués pour expliquer le désir de ne plus enseigner la catéchèse, prédomine nettement l'idée suivant laquelle l'éducation religieuse «ne s'enseigne pas» mais se communique par le témoignage de la vie. Suivent, avec une égale importance, les convictions chancelantes, les difficultés du programme et le fait d'être «en recherche» au plan de la foi. Les causes d'abandon sont donc diverses et il n'existe probablement pas de panacée susceptible de guérir tous les malaises. En réponse à la première raison mentionnée par les maîtres, il est certain qu'un travail s'impose pour préciser dans l'esprit des enseignants quels sont les objectifs de l'enseignement religieux dans le cadre scolaire. Il importe de leur faire saisir le sens et la pertinence éducative d'un enseignement qui se veut attentif aux questions de l'enfant et soucieux de lui faire découvrir un univers riche d'expérience et de signification. Un travail préliminaire de réflexion sur les finalités de l'éducation et celles de l'éducation religieuse en particulier semble indispensable. Parce que les objectifs demeurent trop souvent nébuleux, les maîtres ressentent un sentiment démobilisant face à leur tâche quotidienne.

43. Soulignons enfin un point important, en relation avec le nombre grandissant de maîtres qui se déclarent en recherche au plan religieux. On ne peut exiger que tous les maîtres de l'élémentaire soient des théologiens avertis et donnent un témoignage chrétien irréprochable. Les maîtres sont «de chez nous», ils sont à l'image des chrétiens de ce pays. Ce qu'on est en droit d'exiger d'eux, ce sont les qualités indispensables à une éducation religieuse valable. Autant il faut repousser l'attitude du maître qui se voudrait froidement objectif et désengagé, autant il faut éviter que le maître propose la religion à travers le seul prisme de sa personne. Si le professeur prend trop de place, l'élève sera amené à croire ou ne pas croire selon qu'il aime ou n'aime pas son professeur; ce qui dans les deux cas serait dommageable. Le rôle de l'éducateur consiste à introduire le jeune, comme de l'intérieur, dans l'univers religieux de sa famille, des chrétiens d'ici, de son Église. C'est avant tout le témoignage des chrétiens et des croyants d'ici et d'ailleurs que le maître doit présenter et s'efforcer de faire «comprendre» et «pénétrer».

3. la formation initiale et permanente des maîtres

44. La compétence des maîtres en pédagogie religieuse constitue, il va sans dire, un élément majeur et déterminant pour la qualité de l'enseignement religieux. Or il n'est pas rare d'entendre des doutes et des inquiétudes exprimés concernant la préparation et les connaissances des enseignants en matière religieuse. Ces doutes sont-ils fondés? Les maîtres à l'élémentaire sont-ils suffisamment qualifiés pour assumer l'enseignement religieux? Pour juger de la compétence des enseignants sur ce point, il faut, dans un premier temps, vérifier le type de formation que les futurs maîtres reçoivent présentement. Les programmes actuels des centres de formation habilitent-ils les étudiants-maîtres à prendre en charge l'enseignement religieux? Existe-t-il des critères de formation en ce domaine? Par la suite, dans un deuxième temps, il faudra procéder à l'inventaire des moyens de perfectionnement et de ressourcement offerts aux enseignants en exercice.

I. La formation initiale

Les centres de formation

45. La formation des maîtres se trouve aujourd'hui concentrée dans 11 centres universitaires et une institution indépendante. Cette situation est le résultat d'une évolution de dix ans, qui a conduit du régime des écoles normales — on en comptait 114 en 1961 — à celui d'une formation académique et professionnelle intégrée au niveau universitaire. La carte de la formation des maîtres au Québec se lit aujourd'hui comme suit.

A Rimouski:	l'Université du Québec
A Chicoutimi:	l'Université du Québec
A Québec:	l'Université Laval
A Trois-Rivières:	l'Université du Québec
A Sherbrooke:	l'Université de Sherbrooke
A Montréal:	l'Université de Montréal
	l'Université du Québec
	l'Université McGill
A Lennoxville:	l'Université Bishop's
A Hull:	la Direction des études de l'Université du Québec
A Rouyn:	les Services universitaires du Nord-Ouest québécois
A Cap-Rouge:	le campus de Ste-Foy (institution privée reliée à l'Université Laval)

46. Il y avait en 1971-72 un total de 7183 étudiants-maîtres inscrits dans les dix-huit institutions de formation alors existantes (11). De ce nombre, 3188 devaient terminer leurs études en 1972 et environ le tiers se destinait au niveau élémentaire. C'est donc dire que parmi les quelque 30,000 enseignants (12) que comptait le niveau élémentaire en 1972-73, il pouvait y avoir près d'un millier de nouveaux diplômés. Le roulement annuel de personnel dû à l'arrivée de nouveaux enseignants demeure donc minime.

Les programmes de formation

47. Quel type de formation donne-t-on à ces nouveaux maîtres? On sait que le règlement no 4 du ministre de l'Éducation relatif à la formation des maîtres prévoit deux étapes dans la préparation des candidats à l'enseignement: une période de formation universitaire qui dure trois ans (90 crédits au total) et qui conduit à une autorisation d'enseigner; puis une période de pratique de l'enseignement, dite période de probation, qui dure deux ans et qui mène à l'obtention du brevet permanent. A l'intérieur de ce cadre général, voyons maintenant quel est le contenu du programme de formation du candidat qui se destine à l'enseignement élémentaire. Il existe évidemment des variantes d'une université à une autre, mais, en règle générale, on retrouve à peu près partout le même profil de formation. Voici les catégories et titres de cours qui reviennent dans la plupart des programmes.

- Un bloc de cours sur **l'éducation** (environ 12 crédits):

courants pédagogiques et théories éducatives
sociologie de l'éducation
organisation scolaire au Québec
méthodes de recherche en éducation

- Un bloc de cours sur la **psychologie** (9 crédits):

psychologie du développement
psychologie scientifique et expérimentale
psychologie et pédagogie de la créativité

- Un bloc de cours sur la **didactique** (30 crédits):

didactique du français — 6 crédits
didactique des mathématiques — 6 crédits
didactique en sciences de la nature — 3 crédits
didactique en arts plastiques — 3 crédits
didactique en éducation musicale — 3 crédits
stage d'observation, de participation et d'enseignement — 9 crédits

- Une série de **cours divers** (20 à 30 crédits):
techniques d'animation
techniques audiovisuelles
enseignement programmé
sémantique de la langue française
problèmes de lecture et d'orthographe
théorie mathématique

- Un groupe de 3 à 6 **cours laissés au choix** de l'étudiant-maître.

La préparation en vue de l'enseignement religieux

48. Qu'en est-il de la formation des enseignants en vue de l'enseignement religieux? Il n'en est pas fait mention dans la liste qu'on vient de lire parce que la situation varie considérablement d'une université à une autre. Il vaut la peine de faire ici un panoramique rapide qui reflète la situation en 1972-73.

— A Chicoutimi (UQAC). Deux cours de didactique de l'enseignement religieux, soit 90 heures, sont obligatoires pour tous les étudiants-maîtres inscrits au module de l'élémentaire.

— A Rimouski (UQAR). Un cours intitulé «apprentissage de la foi» et centré sur les relations humaines, est obligatoire pour tous. Le cours de didactique de la catéchèse est optionnel: aucun étudiant n'y était inscrit en 1972-73.

— A Québec (Laval). Tous les programmes de baccalauréat en éducation comportent une mineure (30 crédits) dans une des disciplines enseignées à l'élémentaire. Ceux qui s'inscrivent pour la mineure en catéchèse reçoivent donc 450 heures de formation en pédagogie religieuse; on en comptait 55 en 1972-73. Les autres étudiants-maîtres aux sciences de l'éducation ne reçoivent aucune préparation à l'enseignement religieux.

— A l'Université de Sherbrooke. Chaque étudiant-maître est appelé à choisir deux concentrations (21 crédits) parmi les trois matières principales à l'élémentaire: français, mathématiques et religion, et en plus deux concentrations «mineures» de 3 crédits en deux autres matières. En 1972-73, sur 210 étudiants-maîtres, 85 avaient choisi la majeure en catéchèse, 55 la mineure; les 70 autres ne recevaient aucune formation en pédagogie religieuse.

— A Trois-Rivières (UQAT). Un cours de didactique de la catéchèse est obligatoire pour tous (45 heures).

— A Hull (DEUOQ) et Rouyn (DEUOQ). Même situation qu'à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

— A l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Aucun cours de didactique de l'enseignement religieux n'est incrit au programme du module de l'élémentaire. Il existe une possibilité théorique qu'un étudiant-maître choisisse un cours de sciences religieuses parmi les trois cours laissés à son choix.

— A l'Université de Montréal. La faculté des sciences de l'éducation n'offre aucun cours de didactique de l'enseignement religieux. Un cours intitulé «l'univers religieux de l'enfant» est inscrit au programme mais n'est pas donné. La faculté de théologie offre un certificat d'études catéchétiques (30 crédits) et un professeur peut prendre l'un ou l'autre cours sans nécessairement poursuivre tout le certificat.

— A l'Université McGill. Aucun cours relatif à l'éducation religieuse n'est obligatoire pour les étudiants-maîtres inscrits au programme du baccalauréat en éducation. Le *Department of Catholic Studies* offre des cours à ceux qui le désirent en philosophie et en théologie catholique.

49. Il faut bien comprendre que tous ces centres universitaires se donnent comme premier objectif la formation académique et professionnelle des futurs maîtres. Aucun ne vise explicitement à assurer ce qu'il est convenu d'appeler «la formation chrétienne des maîtres» comme ce pouvait être le cas dans certaines écoles normales autrefois. Aucun programme ne comprend des cours ayant pour but de procurer à tous les futurs maîtres à l'élémentaire un approfondissement doctrinal du christianisme, comme le prévoyaient les anciens programmes du brevet A et B. Il reste, dans quatre centres universitaires, un cours commun et obligatoire de didactique de l'enseignement religieux. Ailleurs, tout demeure facultatif ou sujet à option. Notons cependant qu'à certains endroits, notamment à Sherbrooke et à Québec, le choix d'une concentration ou d'une «mineure» en catéchèse signifie un nombre considérable d'heures (300 et 450 respectivement) consacrées au contenu, à la méthodologie et à la pratique de l'enseignement catéchétique. Il y a même lieu de se demander si on ne vise pas alors à former des spécialistes pour le niveau élémentaire.

Une situation inadéquate et équivoque

50. Ce relevé de la situation fait entrevoir qu'en plusieurs endroits la formation des futurs maîtres de l'élémentaire en ce qui touche l'éducation religieuse est inadéquate. Comment cette formation peut-elle ignorer le fait que la plupart des étudiants-maîtres seront engagés dans les écoles confessionnelles et appelés à dispenser l'enseignement religieux? De plus en plus de parents, d'administrateurs et de cadres scolaires dénoncent la situation qui prévaut en plus d'un centre universitaire, situation qui compromet, à la source, le recrutement de professeurs aptes à œuvrer dans des écoles relevant de commissions scolaires qui, aux termes mêmes des récentes lois 27 et 71, ont été «établies pour catholiques» (13). S'il est vrai que l'éducation religieuse fait véritablement partie intégrante d'un

projet éducatif ouvert, il est certain qu'un redressement s'impose dans plusieurs programmes de formation. Il faut en effet reconnaître que, présentement, certaines exigences minimales touchant la sensibilisation des étudiants-maîtres à la dimension religieuse en éducation ne sont pas respectées. Il en résulte des équivoques et des difficultés déplorables pour les étudiants-maîtres eux-mêmes dès qu'ils sortent de l'université, comme aussi pour les administrateurs scolaires, les étudiants et les parents. Il est trop clair que le système éducatif québécois inclut la dimension religieuse pour que les centres de formation n'en tiennent pas compte. On se croirait à tort libéral et ouvert si l'on refusait de reconnaître ce «plan de l'être» comme une partie de l'action éducative. Et il serait simpliste et irresponsable de régler le problème en disant: «Les futurs maîtres n'auront qu'à demander d'être dispensé de l'enseignement religieux.»

Deux postulats essentiels

51. Dans la recherche de solutions à apporter à cette situation, il ne faut pas perdre de vue le contexte d'ensemble de la formation des maîtres. Le premier postulat est le suivant: **la formation universitaire des étudiants-maîtres doit tenir compte des besoins du milieu scolaire, mais elle ne peut se modeler en tous points sur les seules requêtes du marché du travail.** Il existe en effet d'autres requêtes auxquelles un centre de formation doit satisfaire comme, par exemple, les standards académiques et les exigences d'une pédagogie de créativité adaptée à des étudiants de premier cycle universitaire. Il est certain qu'il faut assurer à l'université, aux étudiants-maîtres et aux professeurs une marge de liberté et de recherche. Ce n'est pas en emprisonnant les futurs maîtres dans des programmes rigides et définitivement scellés que les universités pourront produire les éducateurs responsables et inventifs que le milieu scolaire attend. A cet égard, certaines critiques ou certaines réclamations touchant les programmes de formation paraissent suspectes: elles semblent s'inspirer d'une conception très mécaniste et autoritaire de la formation des maîtres. Pourtant, c'est bien connu: les éducateurs une fois en exercice transmettent peu de ce qu'ils ont appris; ils ont surtout tendance à reproduire le type de formation qu'ils ont reçue. Si on veut des éducateurs authentiques, capables de suivre et de promouvoir le cheminement des jeunes, alors il faut admettre un genre de formation qui prépare autre chose que des répétiteurs programmés.

52. Le deuxième postulat est le suivant: **la formation initiale des maîtres ne peut se penser isolément; elle doit être située dans la perspective d'une formation permanente.** La première exigence qui pèse sur l'université en matière de formation des maîtres, c'est celle de former de véritables pédagogues-éducateurs, et non d'abord des spécialistes ou des érudits en telle ou telle discipline. Ceci est tout particulièrement vrai au niveau élémentaire où les professeurs demeurent des «généralistes». Il serait par conséquent plutôt vain d'attendre que l'étudiant-maître se destinant à ce niveau reçoive une formation quelque peu poussée dans toutes les disciplines qui y sont enseignées. Rien ne finit avec les trois années passées à l'université. Au contraire, on pourrait dire que tout commence

au moment de l'entrée sur le marché du travail, à condition que le maître débutant soit capable de dépasser ses positions trop personnelles et les coteries d'école pour accepter de «comprendre» l'enfant dans toutes ses dimensions et de l'aider à cheminer à tous les plans de son être. Au plan de la préparation en pédagogie religieuse, il y a certes des exigences qui doivent être remplies au moment de la formation initiale, mais il est tout aussi nécessaire de miser sur l'apport majeur des premières années d'enseignement, sur l'éclairage et l'approfondissement que procure la fréquentation des programmes et des manuels, sur les intuitions et les «leçons» qui viennent des enfants eux-mêmes. Vérité enseignée, vérité apprise. Nous soulignerons aussi plus loin le rôle primordial du travail d'animation et des programmes de recyclage et de perfectionnement, car, ne l'oublions pas, le personnel enseignant demeure aujourd'hui relativement stable et le nombre de nouveaux professeurs arrivant chaque année se trouve désormais très réduit.

Des institutions de formation chrétienne des maîtres?

53. Pour remédier à la situation actuelle, certains proposent de revenir à la formule des institutions privées de formation chrétienne des enseignants. On sait comment la mise en œuvre du règlement no 4 (14) a entraîné le regroupement des centres de formation des maîtres dans les universités, provoquant ainsi l'extinction graduelle d'une centaine d'écoles normales et d'institutions privées. En 1973-74, il n'y aura plus qu'une seule institution indépendante, soit le campus de Ste-Foy à Cap-Rouge, qui offre six programmes de baccalauréat d'enseignement au niveau secondaire. Le simple rappel de cette évolution toute récente souligne qu'il serait illusoire de songer à reconstituer un réseau de centres parallèles pour la formation chrétienne des enseignants. On peut cependant déplorer le fait que pratiquement toutes les institutions privées aient dû fermer leur porte. En effet, même au niveau des études supérieures, la diversité a du bon et les institutions privées auraient pu assurer un appoint valable à la cause éducative. En d'autres pays, la prise en charge par les universités de leur responsabilité en ce qui touche la formation des maîtres n'a pas signifié la disparition complète des instituts ou collèges voués à cette seule fin (15). Quoi qu'il en soit, il faut aujourd'hui chercher à tirer profit d'une situation qui est désormais autre.

Les solutions à apporter

54. Nous croyons qu'il convient de miser à fond sur les possibilités qu'offrent les centres universitaires de formation des maîtres. Ces possibilités sont grandes, mais elles ne s'actualiseront dans tous les endroits que si s'amorce une action conjuguée des centres de formation et des employeurs. En d'autres mots, les solutions à apporter aux difficultés actuelles passent à la fois par les centres universitaires qui forment les futurs maîtres et par les institutions qui les emploient. Il faudra que, de part et d'autre, on s'impose des exigences précises en regard de la dimension religieuse en éducation.

Exigences du côté des centres de formation

55. Il y a trois exigences fondamentales que les centres de formation devraient se faire une obligation de remplir. La première de ces exigences consiste à **tenir compte, au plan de la conception même des programmes de formation, de la dimension religieuse dans le développement de l'enfant.** Cela comporte des incidences évidentes sur les cours de théorie générale de l'apprentissage, sur les cours de psychologie et sur les laboratoires d'enseignement. De même, le cours sur l'histoire et l'organisation du système scolaire québécois doit contenir une information détaillée concernant le statut et le sens de la confessionnalité, l'esprit et la lettre des règlements du Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation.

56. Comme deuxième exigence, les centres de formation doivent **inscrire au programme conduisant au baccalauréat d'enseignement à l'élémentaire le minimum d'un cours (45 heures) en pédagogie religieuse.** Un tel cours s'impose puisque l'enseignement religieux à l'élémentaire figure parmi les matières principales et que tous les programmes de formation comptent déjà un bloc de 5 à 10 cours portant sur la didactique des diverses matières enseignées à l'élémentaire (didactique du français, des mathématiques, des sciences de la nature, des arts plastiques, de l'éducation musicale, etc.). Ce cours de pédagogie religieuse devrait viser à familiariser les étudiants-maîtres avec les objectifs, l'esprit, les méthodes et le contenu du programme d'enseignement religieux.

57. Faut-il rendre ce cours de didactique de l'enseignement religieux obligatoire pour tous les étudiants-maîtres qui se destinent à l'élémentaire? Plusieurs le souhaitent, en raison du statut de l'enseignement religieux à l'élémentaire et du fait que tout professeur est susceptible d'être appelé à dispenser cet enseignement. Pour ces raisons, quatre centres universitaires ont décidé d'inscrire le cours de didactique de l'enseignement religieux parmi les cours communs du baccalauréat d'enseignement à l'élémentaire. Là où cette politique empreinte de réalisme est acceptée sans réticences, il y a lieu de la maintenir.

58. Il ne paraît pas indiqué toutefois de réclamer que ce cours en pédagogie religieuse devienne obligatoire dans tous les centres de formation. Ce serait courir le risque, en certains endroits, d'en rendre le contenu même odieux. Mieux vaut s'en tenir à une politique d'incitation à partir des exigences mêmes du marché du travail. Ce cours peut demeurer optionnel, surtout qu'il existe des formules d'option, comme celle utilisée à Sherbrooke notamment, qui présentent le double avantage de souligner l'importance relative du cours de religion à l'élémentaire tout en laissant la liberté de choix aux étudiants-maîtres. Il revient donc aux centres de formation de trouver la formule qui leur convient, compte tenu de la première exigence déjà mentionnée et d'une analyse sérieuse des besoins des commissions scolaires de leur région.

59. La troisième exigence qui pèse sur les centres de formation est de **s'informer des besoins du milieu scolaire en matière d'éducation religieuse et de faire connaître aux étudiants-maîtres les attentes ou les exigences des employeurs.** Cette information est à obtenir auprès des commissions scolaires, des comités de parents, des conseillers en éducation chrétienne, des conseillers pédagogiques en enseignement religieux, des services et organismes engagés dans l'éducation chrétienne. Il revient également au Service de l'enseignement catholique du ministère de l'Éducation de communiquer aux facultés, départements ou modules intéressés les informations pertinentes concernant l'évolution des besoins et des attentes du milieu scolaire dans le secteur de l'éducation religieuse. Citons ici les propos que tenait le président du Conseil des universités, M. Germain Gauthier, lors d'un colloque sur le thème de la formation des maîtres: «Les universités n'ont pas particulièrement l'habitude d'évaluer les besoins sociaux des divers secteurs où ils produisent des diplômés, alors qu'en formation des maîtres les universités doivent répondre à des besoins quantitatifs définis et souvent mal prévus. La responsabilité étant d'abord celle du gouvernement au plan de la prévision des besoins, l'université devra apprendre à se soucier particulièrement des besoins sociaux dans ce secteur et à accepter une présence gouvernementale plus pressante, tant pour l'accueil des effectifs étudiants que pour la structure et les priorités des programmes de formation» (16).

Exigences du côté des employeurs

60. Les employeurs ont aussi leur part de responsabilité et d'initiative à prendre en vue d'assurer une meilleure adéquation entre les programmes de formation des maîtres et les besoins du milieu scolaire. Signalons à leur endroit trois exigences. Il leur incombe tout d'abord de **faire connaître aux centres universitaires quelles sont, sous ce rapport, leurs exigences au moment de l'engagement du personnel.** On doit reconnaître que peu d'universités, jusqu'à présent, ont reçu des informations précises sur ce point. Toutefois, par suite de l'introduction de la clause autorisant les maîtres à être relevés de l'enseignement religieux, les employeurs seront désormais appelés à suivre de beaucoup plus près l'évolution des besoins en ce domaine. Ils seront dès lors mieux en mesure de faire des représentations auprès des universités de leur région et d'insister pour que l'offre corresponde mieux à la demande.

61. La seconde exigence concerne le recrutement et l'engagement des nouveaux diplômés universitaires. Pour répondre à leurs engagements face à la population, les employeurs doivent **tenir compte des besoins propres à l'éducation religieuse et à l'institution confessionnelle lorsqu'ils procèdent à l'engagement des nouveaux maîtres.** Cela signifie concrètement que les préposés à l'emploi et les comités de sélection du personnel doivent signaler aux candidats qui postulent un poste d'enseignement le caractère confessionnel de leurs institutions et les implications qui en découlent. Ils doivent aussi s'enquérir de la préparation et de la disponibilité des candidats en ce qui regarde l'enseignement religieux. Ce sont là des questions jusqu'ici rarement abordées lors des examens d'admission des

nouveaux maîtres. Mais, de nouveau, mentionnons que l'application de la règle d'exemption chez les maîtres obligera les employeurs à vérifier de beaucoup plus près la compétence des nouveaux maîtres en ce domaine de l'éducation religieuse.

62. Ajoutons une troisième exigence. En cas de manque de professeurs compétents et disponibles pour l'enseignement religieux à l'élémentaire, les commissions scolaires seront appelées à **déterminer des critères plus stricts pour l'engagement des nouveaux diplômés.** On sait déjà que le degré de préparation des étudiants-maîtres en vue de l'enseignement religieux varie d'une université à une autre. De même, les besoins en fait de professeurs aptes à dispenser cet enseignement varieront d'une région à une autre, d'une période à une autre. Dans les cas de pénurie, certaines mesures s'imposeront; par exemple: exiger comme prérequis à l'engagement un ou des cours de pédagogie religieuse, rendre obligatoire l'inscription à un cours de perfectionnement en sciences religieuses ou à un programme local de recyclage ou de perfectionnement du personnel. La réglementation du Comité catholique touchant la qualification des maîtres appelés à dispenser l'enseignement religieux établit deux critères de base: posséder une connaissance suffisante des objectifs, du contenu et de la méthodologie des programmes officiels, et être de foi catholique. Il revient aux commissions scolaires de préciser, au besoin, ces critères en fonction de la situation qui prévaut dans les universités de leur région et dans leurs écoles.

II. La formation permanente

63. On doit être bien conscient que la formation permanente des maîtres devient aujourd'hui pour le moins aussi importante que la formation initiale. Autrefois, on pouvait peut-être considérer la formation de l'enseignant pratiquement acquise dès l'obtention du diplôme. De nos jours, les parchemins jaunissent vite. Sous peine d'être rapidement déphasé, chacun doit se soumettre à un perfectionnement continu. Dans le domaine de l'enseignement religieux, ce souci d'une mise à jour constante est d'autant plus nécessaire que la situation évolue rapidement au plan des mentalités comme au plan de la réflexion doctrinale. En outre, par suite du surplus d'enseignants et du faible roulement des effectifs, la moyenne d'âge des professeurs s'élève et cela nécessite un recyclage périodique auquel personne à ce jour n'était habitué.

64. Si elle veut être intégrale et quelque peu comblante, la formation permanente ne saurait se limiter à une opération de pur rattrapage au plan des connaissances et des méthodes. Elle doit inclure dans ses objectifs non seulement le savoir et le savoir-faire, mais aussi le savoir-être et le savoir-devenir, pour des professeurs ayant déjà âge et expérience. Conçue en fonction de l'enseignement religieux, la formation permanente doit viser un quadruple approfondissement: pédagogique, doctrinal, professionnel et spirituel. Voyons de quelle manière il est possible de poursuivre ces objectifs.

1. La probation

65. La période de probation est un temps d'apprentissage particulièrement important pour le professeur qui commence à enseigner. Au cours de cette période, le nouveau diplômé assume la charge de travail de tout enseignant, mais il est suivi et guidé par un comité de probation. Ce comité se compose de trois personnes: un collègue de travail choisi par le probaniste, un deuxième professeur désigné par le conseil de l'école et enfin un membre de la direction. Ce système de probation demeure relativement récent, ce qui explique qu'en plusieurs endroits il soit encore une réalité nominale, sans réelle signification. Pourtant, dans l'enseignement comme dans toute profession, les premières années s'avèrent décisives: chacun y prend les plis et les habitudes qui marquent et durent... Le jeune professeur se voit confier toutes les dimensions de la formation de l'enfant: intellectuelle, physique, affective, sociale, morale et religieuse. La période de probation n'est pas moins importante pour le maître débutant que celle de l'internat pour le jeune médecin. En ce qui touche l'éducation religieuse, il est certain que le nouveau professeur a besoin d'une aide toute particulière pour déchiffrer les programmes, approfondir des points de doctrine. Sur ce plan, l'aide la plus efficace est celle qui provient d'un travail d'équipe entre les professeurs de l'école. Rien ne peut remplacer le soutien et l'éclairage qu'apporte à longueur de semaine ce travail en collaboration. Pour le jeune maître, c'est là un moyen incomparable. Si ce travail d'équipe n'existe pas, les animateurs et conseillers doivent veiller à assurer une présence spéciale auprès des professeurs en probation.

2. L'animation

66. L'implantation des nouveaux programmes d'enseignement religieux à compter de 1964 a suscité la mise en place progressive d'un réseau d'animateurs et de conseillers chargés d'aider les maîtres dans leur tâche. Cette expérience d'animation, qui a été maintenue pendant dix ans en dépit de nombreuses vicissitudes de type administratif, a démontré l'existence de besoins flagrants chez les enseignants. Besoin d'un ressourcement constant aux plans pédagogique et doctrinal afin de mieux saisir les objectifs, le contenu et la méthodologie des programmes. Besoin d'information concernant la répartition des programmes, les sources de documentation, les possibilités de perfectionnement, l'adaptation de l'enseignement religieux à un nouvel encadrement pédagogique comme, par exemple, le règlement no 7 ou l'école à aire ouverte. Besoin de contacts avec le monde des paroisses, avec les services gouvernementaux, professionnels et diocésains reliés à l'éducation religieuse. Besoin de lieux et de moments d'échange, comme au temps des journées pédagogiques, sur des difficultés particulières, des expériences en cours, le retentissement de l'enseignement religieux dans la vie de l'école. La structure d'animation vise à répondre à ces divers besoins. Laissés à eux-mêmes, bien des professeurs se découragent: ils ont l'impression que leur effort isolé tombe à plat. La présence d'une animation éclairée leur sert non seulement de soutien et d'appui, elle constitue véritablement pour eux un moyen de formation permanente.

67. En 1970-71, on comptait 123 personnes engagées à plein temps et 84 engagées à temps partiel dans des tâches d'animation catéchétique et pastorale à l'élémentaire (17). Au plan administratif, les modes de rémunération variaient d'une région à une autre, mais au total les commissions scolaires versaient environ 65% des traitements, les diocèses 25% et les communautés religieuses 10%. De nouvelles directives administratives émises en 1972 devaient permettre d'affermir la fonction d'animation au niveau élémentaire, mais nous ne disposons pas encore, à ce jour, de données précises sur la situation qui en est résultée. De toute façon, en se basant sur l'expérience des dix dernières années, on peut dire qu'il est nécessaire de consolider une structure d'animation pédagogique auprès des professeurs dispensant l'enseignement religieux à l'élémentaire.

3. Recyclage et perfectionnement

68. Pour évaluer la situation du recyclage et du perfectionnement des maîtres en enseignement religieux, nous prendrons trois cas types: le diocèse de Québec, la commission scolaire de la ville de Sherbrooke et la région de l'île de Montréal et de l'île Jésus.

- A Québec, en 1968, 61% des professeurs avaient reçu un entraînement catéchétique par le moyen des sessions offertes au plan local et diocésain (18). Un cinquième (21%) des professeurs ne possédaient aucune formation catéchétique et, dans ce groupe, se trouvaient nombre de jeunes enseignants ayant trois ans et moins d'expérience. Un très petit nombre (4%) de professeurs détenaient une certaine spécialisation en pédagogie catéchétique, soit le brevet A avec option en religion ou un diplôme d'études universitaires.

- A Sherbrooke, en 1971, les professeurs de tous les degrés avaient été rejoints par des journées d'études organisées de façon systématique entre 1967 et 1970 (19). De plus, près de la moitié (43%) des enseignants avaient suivi des sessions intensives d'été. Un cinquième (21%) possédaient une spécialisation en religion et 7% poursuivaient des cours de perfectionnement au plan catéchétique.

- A Montréal, en 1972, suivant un sondage-maison effectué auprès d'un échantillon représentant 25% des enseignants au niveau élémentaire dans les commissions scolaires de l'île de Montréal et de l'île Jésus (20), près des deux tiers (64.1%) des professeurs avaient reçu une préparation en pédagogie catéchétique à l'intérieur du programme d'études de leur brevet d'enseignement; l'autre tiers n'avaient reçu aucune formation en ce sens. Peu de maîtres (10.7%) suivaient ou avaient suivi des cours de perfectionnement portant sur le contenu doctrinal de l'enseignement religieux; un plus petit nombre (5%) avaient suivi le cours portant sur l'univers religieux de l'enfant. Parmi les moyens de perfectionnement, les enseignants préféraient d'emblée les «échanges d'expériences avec d'autres professeurs» (30%) et montraient relativement peu d'intérêt pour des cours (13.2%) ou des rencontres individuelles avec un animateur de catéchèse (12.5%).

69. Ces quelques données sur le recyclage et le perfectionnement des maîtres en enseignement religieux suggèrent les trois remarques suivantes. Premièrement, la formation catéchétique de la grande majorité des enseignants de l'élémentaire a été assurée par deux moyens: d'une part, les cours de pédagogie religieuse inscrits aux programmes d'études des centres de formation et, d'autre part, les multiples sessions et journées d'études, organisées par les commissions scolaires ou par les diocèses, durant la période de renouvellement des programmes qui a duré de 1964 à 1970. Ces sessions, qui répondaient à un besoin précis, c'est-à-dire l'introduction d'un nouveau programme et de nouveaux instruments pédagogiques, n'ont plus tellement cours aujourd'hui pour deux raisons: le renouvellement systématique des programmes est complété et les structures d'animation se sont transformées. Toutefois, considérant le nombre relativement important de professeurs qui n'ont reçu aucune formation en pédagogie religieuse (entre 20 à 35%), il y aurait lieu de proposer, à intervalles réguliers, des sessions de rattrapage.

70. Il faut constater, deuxièmement, que les cours universitaires de perfectionnement ne rejoignent qu'une minorité de professeurs, soit environ 10%. Deux raisons au moins expliquent le manque d'intérêt des professeurs: beaucoup d'enseignants se trouvent déjà engagés dans un programme de perfectionnement conduisant à un brevet supérieur; de plus, les professeurs se voient obligés de se recycler dans l'ensemble des matières, notamment en français, en mathématiques et en sciences. Même s'ils attirent un petit nombre d'enseignants, les cours universitaires gardent tout leur sens. Grâce à eux, se multiplie le nombre d'enseignants mieux qualifiés, qui peuvent devenir pour leurs collègues autant de «personnes-ressources». Lorsque parmi les 15 ou 20 professeurs d'une école élémentaire on peut compter sur la présence d'un ou deux membres plus versés en pédagogie religieuse, le travail d'équipe et l'auto-animation au plan de l'enseignement religieux deviennent possibles. Ajoutons que l'introduction de la clause d'exemption pour les enseignants rendra encore plus nécessaire la présence de personnes-ressources au sein même des équipes professorales. On ne saurait donc trop encourager la mise au point de programmes, souples et adaptés, pour le perfectionnement des maîtres de l'élémentaire en enseignement religieux. Il est surtout indispensable que de tels cours soient offerts non seulement dans les centres universitaires eux-mêmes, mais aussi et surtout «sur le chantier», c'est-à-dire dans de nombreux «sous-centres», voire même dans le cadre d'une commission scolaire.

71. La troisième remarque est d'une importance capitale pour le travail d'animation. La plupart des professeurs de l'élémentaire comptent d'abord et avant tout sur les «échanges d'expériences» et les «journées d'études» pour assurer leur ressourcement en enseignement religieux. En conséquence, la structure nouvelle des «journées pédagogiques» ou «journées inter-étapes», prévues par le règlement no 7 du ministère de l'Éducation, doit devenir un instrument privilégié de recyclage et de perfectionnement des maîtres en enseignement religieux. Déjà, certaines commissions scolaires ont mis au point des plans de «mise à jour obligatoire» dans les

diverses matières. La fréquence et le rythme des journées pédagogiques se prêtent d'ailleurs très bien à des projets cohérents et suivis, suivant la pédagogie concrète de l'évaluation-planification de l'enseignement donné et à venir. L'éducation religieuse doit trouver sa place dans le programme de ces journées pédagogiques et les animateurs doivent chercher, par-delà l'improvisation et les généralités, à y définir une véritable stratégie de perfectionnement des maîtres en enseignement religieux.

L'apport des communautés chrétiennes

72. Enfin, c'est normalement dans les communautés chrétiennes qu'ils fréquentent que les maîtres devraient puiser une part importante du ressourcement dont ils ont besoin. C'est là qu'ils doivent trouver la confrontation, les témoignages et les expériences susceptibles de les éclairer et de les soutenir dans leur engagement éducatif et dans leur cheminement personnel au plan religieux. Sans cet appui, les professeurs se sentiront vite «incapables» de poursuivre un enseignement qui demande beaucoup en fait de motivation et de densité personnelle.

73. EN RÉSUMÉ et en rapport avec les objectifs de l'éducation religieuse, voici les principales propositions et conclusions touchant le personnel enseignant à l'élémentaire.

1. Comme le révèlent de nombreuses enquêtes, il existe parmi les enseignants de l'élémentaire un bloc de croyants sincères, soucieux de faire vivre l'expérience chrétienne et prêts à poursuivre l'enseignement religieux. Ce bloc peut représenter environ 60% du corps professoral actuel.

2. Il existe également un autre bloc de professeurs qui sont davantage marqués par le pluralisme religieux, peu préparés pour faire l'enseignement religieux et souvent désireux d'être déchargés de cet enseignement. Ce bloc représente entre 30 à 40% du total des enseignants de l'élémentaire.

3. En continuité avec la situation actuelle et pour favoriser un enseignement intégré, il est désirable que le professeur titulaire à l'élémentaire assume l'enseignement religieux dans sa classe.

4. Il est par ailleurs indispensable de relever de la tâche de l'enseignement religieux les professeurs qui en font la demande. Il y va du respect de la conscience de ces professeurs et du respect du droit des enfants à recevoir un enseignement religieux de qualité.

5. L'introduction d'une clause d'exemption de la charge de l'enseignement religieux doit être envisagée avec sérénité. Une expérimentation en cours depuis deux ans dans plusieurs commissions scolaires a montré que, dans l'ensemble, 70 à 90% des enseignants acceptent de continuer à dispenser l'enseignement religieux et qu'il est possible de mettre au point diverses formules de prise en charge de cet enseignement pour suppléer aux maîtres exemptés.

6. Dans plusieurs centres universitaires, les programmes de formation offerts aux étudiants-maîtres qui se destinent à l'élémentaire se révèlent déficients et inadéquats par rapport aux exigences d'un projet éducatif ouvert et aux attentes du milieu scolaire.

7. Il convient néanmoins de miser à fond sur les possibilités qu'offrent les centres universitaires de formation et de travailler à actualiser ces possibilités, plutôt que de chercher à construire un réseau parallèle pour la formation de maîtres chrétiens.

8. Afin de répondre aux exigences d'une éducation complète et aux attentes du milieu scolaire, les centres de formation des maîtres doivent s'imposer trois exigences fondamentales:

- tenir compte, au plan de la conception même des programmes et des cours ou activités de base, de la place de la dimension religieuse dans le développement de l'enfant et dans l'organisation scolaire au Québec;

- inscrire au programme de baccalauréat spécialisé d'enseignement élémentaire le minimum d'un cours (45 heures) en pédagogie religieuse;

- s'informer des besoins du milieu scolaire en matière d'éducation religieuse et faire connaître aux étudiants-maîtres les exigences des employeurs.

9. Les employeurs ont aussi leur part de responsabilité en vue d'assurer une meilleure adéquation entre les programmes de formation et les besoins de leurs écoles:

- faire connaître aux centres de formation leurs attentes et leurs exigences en ce qui concerne l'éducation religieuse;

- tenir compte des besoins propres à l'éducation religieuse et à l'institution confessionnelle au moment de l'engagement des nouveaux diplômés;

• déterminer, selon les besoins locaux ou régionaux, des critères d'engagement précis en ce qui touche l'aspect religieux (cours prérequis, inscription à des sessions de recyclage).

10. La formation permanente des maîtres devient aujourd'hui pour le moins aussi importante que la formation initiale.

11. Il importe d'accorder au jeune maître, durant sa période de probation, une aide particulière dans le domaine de l'enseignement religieux. En tout temps, le travail d'équipe des professeurs constitue un moyen privilégié d'auto-perfectionnement.

12. Dix ans d'expérience ont montré que l'animation pédagogique et pastorale à l'élémentaire demeure un instrument précieux de formation permanente des maîtres en enseignement religieux. Il importe de consolider cette structure d'animation.

13. Considérant le nombre important de professeurs qui n'ont reçu aucune formation en pédagogie religieuse, les autorités scolaires devraient proposer, par intervalles, des sessions de rattrapage en ce domaine.

14. Bien que les cours de perfectionnement ne rejoignent qu'une minorité d'enseignants à l'élémentaire, ils doivent être maintenus et rendus davantage accessibles; ces cours assurent la multiplication au sein des équipes professorales de personnes mieux qualifiées qui peuvent jouer le rôle de «personnes-ressources».

15. Afin de tirer plein profit des journées inter-étapes, les responsables de l'animation doivent définir une stratégie cohérente de perfectionnement dans le domaine de l'éducation religieuse.

deuxième partie

les enseignants au secondaire et l'éducation religieuse

1. **Le corps professoral et les objectifs de l'éducation religieuse**

2. **Le statut du professeur de religion**

3. **La formation des maîtres en enseignement religieux**

1. le corps professoral et les objectifs d'éducation religieuse

74. La formation morale et religieuse n'est pas la responsabilité des seuls professeurs de religion et animateurs de pastorale. S'il est vrai qu'elle constitue une dimension essentielle du projet éducatif scolaire, elle doit être l'affaire de tout le monde dans l'école. En ce sens, on a raison de dire que la qualité de l'éducation religieuse dépend du climat de l'école et en premier lieu de son personnel. Toute la vie scolaire en effet, qu'on le veuille ou non, sécrète un esprit caractéristique, crée des modèles de réactions et d'attitudes, promeut des idéaux et des aspirations qui contribuent à faire naître un certain type d'homme. Le jeune qui en émerge s'en trouve marqué: il sera, à des degrés divers, conformiste ou personnel, superficiel ou chercheur, servile ou responsable, renfermé ou ouvert. De même, au plan religieux, il se montrera capable d'accueil et de recherche ou porté à l'indifférence et à la raillerie. Il y a incontestablement un climat scolaire, un «**ethos**» qui imprègne l'étudiant. C'est pourquoi il vaut la peine de considérer l'influence qu'exerce l'ensemble des professeurs dans la poursuite des objectifs de formation religieuse.

I. Regards sur la situation

75. On compte au niveau secondaire environ 30,000 enseignants (21). Aucune enquête ne permet de préciser l'attitude de ces professeurs face aux perspectives d'éducation religieuse. Il existe, il est vrai, plusieurs sondages et enquête touchant les enseignants de la religion (22). Mais ces derniers ne représentent que le dizième de la population enseignante au secondaire et leur attitude face à l'éducation religieuse ne correspond pas nécessairement à celle de tout le corps professoral: le professeur de religion, en raison de la nature même de sa tâche, porte un intérêt particulier à la dimension religieuse alors que ses collègues des autres disciplines peuvent y être peu ou pas intéressés, voire même hostiles. Pour éclairer quelque peu la situation de l'ensemble des enseignants du secondaire en regard de la formation religieuse, nous signalerons ici cinq traits, limités et aléatoires, mais qui demeurent néanmoins révélateurs des mentalités.

Premier trait: le pluralisme du personnel enseignant

76. Il est certain que les enseignants, et notamment ceux du secondaire, constituent un groupe social fortement marqué et influencé par le phénomène du pluralisme religieux. Comme ce groupe demeure largement autochtone — dans le diocèse de Québec en 1970, les deux tiers des enseignants étaient originaires de cette région, 24% venaient d'autres régions du Québec, 5% d'autres provinces et 5% d'autres pays —, le pluralisme qui s'y manifeste au plan religieux résulte surtout de différences dans les niveaux de foi et dans le style d'appartenance ecclésiale. Le

rapport Dumont a fait état d'un «décrochage» massif d'avec la pratique chez les plus scolarisés, les plus urbanisés, les moins de trente ans, les nouvelles élites et les porteurs de la nouvelle culture» (23). Il serait abusif de vouloir ranger tous les enseignants dans ces diverses catégories. On s'approcherait davantage de la réalité si l'on disait, pour reprendre une typologie employée pour décrire les croyants (24), qu'il y a parmi les enseignants des conformistes, des ritualistes, des innovateurs, des rebelles et des «retraités». Ces trois derniers types se retrouvent vraisemblablement de façon plus fréquente chez les enseignants que dans la population en général. Mais n'oublions pas que les enseignants appartiennent aussi au milieu québécois et que dans ce milieu, comme le rappelle une annexe au rapport Dumont, «les ritualistes et les conformistes perplexes et traditionnalistes représentent au-delà de 80% du peuple chrétien actuellement, alors que les innovateurs et les rebelles excèdent à peine 10%, même s'ils représentent les groupes les plus dynamiques» (25).

Deuxième trait: l'attitude négative d'un certain nombre de professeurs

77. Les enseignants de la religion font assez souvent allusion à l'attitude peu favorable de leurs confrères des autres disciplines. En fait, près du quart (23.6%) des professeurs d'enseignement religieux mentionnent cette attitude négative des autres professeurs comme une source de difficulté dans leur enseignement (26). Ils y voient même un obstacle aussi important que leur propre manque de préparation pour l'enseignement religieux (23.2%) et leur intérêt mitigé pour cet enseignement (21.5%). Notons toutefois que cette réaction défavorable des autres professeurs vient loin derrière deux autres difficultés nettement prépondérantes: l'attitude négative des jeunes (49.5%) et le manque de soutien de la part des parents (42.6%). Remarquons également que 64% des enseignants de la religion n'ont rien à reprocher à leurs collègues et ne décèlent chez ces derniers nulle attitude malveillante. Il semble donc que ce soit une minorité de professeurs d'autres disciplines qui se montrent peu sympathiques envers l'enseignement religieux. Quel sens faut-il donner à cette réaction? Les professeurs de religion perçoivent, chez les uns, un certain mépris pour un cours réputé «facile» et «sans consistance»; chez d'autres, une conviction plus ou moins exprimée que l'enseignement religieux n'a pas de place à l'école secondaire; enfin, chez quelques-uns, un relent d'agressivité à l'endroit de la religion.

Troisième trait: la formation préalable

78. Selon des statistiques de 1971 (27), les qualifications des professeurs du secondaire étaient les suivantes: 30% détenaient un diplôme ou brevet universitaire, 30% un brevet A, 11% un brevet B et les 30% qui restent divers autres diplômes: diplôme technique, diplôme de métier, étude à l'étranger, tolérance. Compte tenu de ces qualifications, quelle formation ces enseignants ont-ils reçue au plan religieux? Ceux qui détiennent un diplôme universitaire n'ont habituellement pas reçu de cours de réflexion religieuse pendant leur période de formation à l'université. Pour leur part,

les détenteurs des brevets A et B — soit 51% du corps professoral, en 1970 — ont tous suivi un cours obligatoire de sciences religieuses. Depuis 1968, en effet, le programme du brevet A prévoyait un minimum de 60 heures de cours portant sur le contenu doctrinal de la religion et la méthodologie de l'enseignement religieux au secondaire. Quant au programme du brevet B, il incluait 90 heures de cours doctrinaux et 60 heures de méthodologie. Quelle était la valeur réelle de ces cours? Quelle impression d'ensemble les professeurs en ont-ils gardée? Il est difficile de le dire. Mais une chose est certaine: au cours de la période allant de 1960 à 1970, les écoles normales et les centres de formation des maîtres ont cherché à engager un personnel compétent et qualifié pour prendre en charge les cours de doctrine et de méthodologie de la religion. On peut croire que, dans la plupart des endroits, ces cours ont au moins proposé un discours religieux renouvelé et signifiant.

79. Ajoutons une autre donnée. Comme la spécialisation dans l'enseignement au secondaire est un phénomène plutôt récent, une grande partie des enseignants ou administrateurs qui comptent un certain nombre d'années d'expérience ont déjà pratiqué eux-mêmes l'enseignement religieux. L'enquête dans le diocèse de Québec révèle que 88% des administrateurs et 54% des autres enseignants ont effectivement dispensé l'enseignement religieux à un moment ou l'autre de leur carrière (28). Cette pratique de l'enseignement religieux a sûrement contribué à les sensibiliser aux objectifs du cours de religion comme à ceux de l'éducation chrétienne en général.

Quatrième trait: perception de l'avenir en éducation chrétienne

80. L'enquête de Québec contient une question particulièrement révélatrice de la mentalité du personnel de l'école face à l'avenir de l'éducation chrétienne. On a demandé à tous les éducateurs — enseignants de la religion, professeurs des autres disciplines, administrateurs et pasteurs — de dire comment ils voient l'avenir de l'enseignement catéchétique (29). Alors que 46% des professeurs de religion estimaient que l'enseignement catéchétique conserverait ou améliorerait son statut dans les écoles confessionnelles, 50% des enseignants des autres disciplines prévoyaient qu'il se transformerait en enseignement moral. Ce dernier chiffre est significatif d'une opinion prévalente parmi les enseignants; elle fait contraste avec le point de vue des administrateurs et des pasteurs, puisque 58.5% et 74% d'entre eux croient que l'enseignement catéchétique conservera son statut. Nous sommes peut-être ici en présence d'une différence notable dans les mentalités: les administrateurs et pasteurs, habituellement plus âgés, misent sur la permanence de l'enseignement catéchétique alors que les enseignants s'attendent plutôt à sa transformation en enseignement moral. C'est dire qu'aux yeux de la moitié des enseignants impliqués dans cette enquête, l'avenir de l'enseignement catéchétique au secondaire est peu reluisant.

Cinquième trait: le peu d'impact de l'animation pastorale auprès des enseignants

81. L'animation pastorale dans les écoles secondaires inclut habituellement dans ses objectifs un travail de sensibilisation auprès de tous les enseignants. En fait, il semble que ce travail s'accomplisse très peu. Dans une enquête menée auprès des animateurs de pastorale, on note ceci: «Les agents de pastorale travaillent surtout avec les professeurs d'enseignement religieux tandis que leur action auprès des autres enseignants se résume à des rencontres personnelles et à la participation à des comités d'étude sur les problèmes de l'école. L'action pastorale consistant en stages de fin de semaine, réunions de groupes de foyers, récollections spirituelles auprès des enseignants semble presque inexistante. De l'avis même d'informateurs: «La pastorale auprès des enseignants est à élaborer et à définir» (30). Les enseignants doivent donc chercher dans les paroisses ou petites communautés le soutien et le ressourcement indispensables à leur foi et à leur engagement professionnel. Malheureusement, plusieurs n'y trouvent pas la réponse à leurs attentes et cela influence forcément leur attitude face au projet éducatif chrétien.

82. Ces quelques traits ne dévoilent peut-être pas le tableau d'ensemble de la situation des enseignants du secondaire face à l'éducation religieuse, mais ils laissent quand même deviner certains éléments caractéristiques et certains besoins dominants.

- Les enseignants appartiennent au milieu socio-religieux québécois. Ils sont «de chez nous». Chez eux se retrouvent les attitudes religieuses observées dans la population en général: fidélité et abandon, recherche et conformisme, intérêt et indifférence.

- Dans l'équipe de 100, 150 ou 200 professeurs d'une école polyvalente, il existe une grande diversité aux plans de la formation, de l'expérience et de l'idéologie, qui se répercute au plan religieux par un pluralisme plus ou moins accusé selon les milieux. Comme bon nombre d'enseignants ont moins de trente ans, plusieurs d'entre eux ne sont pas encore définitivement situés par rapport à la religion. Les différences d'âge font d'ailleurs apparaître certains clivages: les administrateurs et les professeurs plus âgés se distinguent des enseignants plus jeunes au plan de la mentalité religieuse.

- Si devait continuer de grandir le nombre de jeunes professeurs n'ayant reçu au cours de leur formation universitaire aucune sensibilisation à la dimension religieuse, il y aurait lieu de craindre que le corps professoral ne devienne de plus en plus étranger aux préoccupations d'éducation religieuse. Notons cependant que le corps pédagogique demeure aujourd'hui relativement stable et que les nouveaux arrivants sont peu nombreux.

- Les éducateurs professionnels ont, au plan spirituel, des attentes et des besoins que l'animation pastorale scolaire rejoint peu et auxquels la pastorale paroissiale peut difficilement satisfaire.

II. Analyse de la situation

83. La situation qui vient d'être évoquée soulève une interrogation sérieuse quant aux chances de l'école confessionnelle de pouvoir compter sur un personnel capable d'entrer dans un projet éducatif chrétien. Le contexte est évidemment tout autre qu'il était il y a dix ans. D'une part, le programme et le climat des anciennes écoles normales contribuaient à préparer les enseignants à assumer leurs rôles d'éducateurs chrétiens, alors que les programmes actuels et l'orientation des centres de formation ne comportent la plupart du temps aucune référence explicite à la dimension religieuse en éducation. D'autre part, lorsque la spécialisation des enseignants était moins poussée, ces derniers se sentaient davantage solidaires dans la poursuite des objectifs chrétiens de l'institution. Aujourd'hui, en raison de la dimension de l'école secondaire et par suite de la division du travail pédagogique, il est plus difficile pour un enseignant d'être partie prenante des visées éducatives chrétiennes.

84. Pour relever le défi de la situation actuelle, certains suggèrent la mise sur pied d'un réseau d'institutions indépendantes pour la formation chrétienne des maîtres. Nous avons déjà dit, en examinant la situation au niveau élémentaire (voir le numéro 53), que c'est là une voie impossible en raison de la restructuration toute récente de la formation des maîtres et de sa prise en charge par les universités. Il faut plutôt chercher des solutions dans la ligne des possibilités qu'offre le régime actuel et des initiatives que doivent prendre toutes les instances intéressées à assurer un flot continu de professeurs aptes à collaborer à un projet éducatif chrétien. Précisons ici les actions ou mesures qui s'imposent de la part des centres de formation des maîtres, des employeurs éventuels et des communautés chrétiennes.

1. Responsabilité des centres de formation

85. Les centres de formation universitaire doivent prendre au sérieux le fait que les étudiants-maîtres auront à enseigner dans des écoles qui sont majoritairement des écoles catholiques. Bien sûr les objectifs de l'université diffèrent des objectifs de l'école secondaire catholique. Mais l'universitaire chargé de former des futurs maîtres ne peut se permettre de perdre contact avec la situation scolaire, au nom même de l'action éducative qu'il entend poursuivre. Il n'est que normal dès lors de s'attendre à ce que les facultés d'éducation préconisent une approche de la réalité et une vision du monde qui ne soient pas sans lien avec le contexte scolaire où devra œuvrer le futur maître.

86. La formation des étudiants-maîtres doit s'inspirer d'une conception éducative ouverte qui accepte de prendre en considération toutes les dimensions du développement humain. A ce sujet, le morcellement et la spécialisation parfois extrêmes des cours universitaires risquent de devenir des obstacles sérieux au développement d'une mentalité éducative chez les étudiants-maîtres. Pour contrebalancer les mauvais effets d'une spécialisation excessive, il est nécessaire de prévoir des apprentissages qui aident à façonner chez l'étudiant-maître une sorte d'instinct éducatif organique. Signalons, à ce sujet, un point d'application concret: le choix des écoles où les étudiants-maîtres font leur stage d'observation et de pratique de l'enseignement. Dans une université, entre autres, on s'efforce de proposer aux étudiants-maîtres des lieux de stage où le projet éducatif chrétien signifie vraiment quelque chose. Ainsi, par le biais du stage, les futurs maîtres peuvent non seulement faire l'apprentissage pratique de leur spécialité, mais aussi observer les autres enseignements, prendre part aux activités diverses de l'école, et aussi découvrir de l'intérieur le sens et les implications d'un projet éducatif chrétien. Inutile de préciser que cela exige une étroite collaboration entre les responsables de stage dans les universités et les conseillers en éducation chrétienne des commissions scolaires.

87. Il est souvent proposé que les centres de formation inscrivent au programme d'étude de tout étudiant-maître qui se destine à enseigner dans une école catholique un ou des cours portant sur la «philosophie chrétienne de l'éducation». Il faut examiner dans le détail cette proposition. Le contenu du cours suggéré n'a jamais été clairement défini, mais on peut songer à une présentation de la vision chrétienne de l'homme, à une étude du développement moral et religieux de l'enfant et de l'adolescent, à un approfondissement de la dimension culturelle de la religion. Dans l'esprit de ceux qui proposent ce cours, l'objectif fondamental devrait être de familiariser les futurs maîtres avec la dimension religieuse chrétienne que les écoles catholiques du Québec entendent intégrer à leur projet éducatif.

88. Une telle suggestion peut paraître intéressante à première vue mais elle résiste mal à l'examen. S'il s'agissait simplement d'ajouter un nouveau titre dans la liste des cours à option offerts aux étudiants-maîtres, cela ne présenterait aucune difficulté, mais on doit craindre que nul effet ne s'ensuivrait. Bien rares en effet seraient les étudiants qui choisiraient un tel cours: d'une part, parce que leur profil de cours se trouve déjà surchargé et, d'autre part, parce que même leur choix parmi les cours dits «libres» — le nombre varie de trois à six selon les centres universitaires — est déjà fortement pré-orienté par suite de leurs spécialisations ou de leurs concentrations. La situation pourrait être différente si les commissions scolaires décidaient de faire d'un tel cours un prérequis à l'engagement dans une école confessionnelle. C'est une mesure possible, mais qui pourrait demeurer largement inopérante: les préposés à l'emploi attacheraient-ils vraiment de l'importance à une telle exigence au moment d'engager un professeur de biologie ou un responsable d'éducation physique? Pour se révéler efficace, il faudrait que le cours devienne obligatoire dans

tous les programmes de baccalauréat en enseignement secondaire. On pressent bien que cela est impossible. Il faudrait faire la preuve, auprès des divers conseils chargés de préparer les programmes, de l'à-propos d'un tel cours et faire en sorte qu'il n'apparaisse pas comme une surcharge indue pour les étudiants-maîtres. Il resterait encore — et ce ne serait pas une mince tâche — à définir le contenu d'un pareil cours d'une durée de 45 heures et à trouver le personnel apte à dispenser cet enseignement.

89. Sitôt qu'apparaît un nouveau besoin, un réflexe un peu mécanique pousse à suggérer un nouveau cours. Mais il n'est pas du tout certain qu'un cours spécial sur l'éducation chrétienne, juxtaposé à d'autres cours déjà trop nombreux, soit le meilleur moyen de sensibiliser les futurs maîtres à la dimension religieuse et chrétienne en éducation. La perspective éducative qui traverse toute cette étude invite à penser de façon à la fois plus large et plus organique. Suggérons ici deux pistes.

- Il convient tout d'abord d'intégrer la dimension religieuse comme un authentique «plan de l'être» dans les cours théoriques sur l'apprentissage, l'expression et le développement de l'enfant et de l'adolescent.

- Il existe déjà, parmi les cours communs à tous les programmes du baccalauréat en éducation, un cours portant sur le système scolaire québécois. Dans ce cours, la question de la confessionnalité scolaire apparaît parfois mais d'une manière plutôt tangentielle. Il conviendrait de renouveler la présentation de cette partie du cours de façon à assurer à tous les étudiants-maîtres une information de base concernant le statut de la confessionnalité et, notamment, l'esprit et la lettre des règlements édictés par les deux comités confessionnels du Conseil supérieur de l'Éducation. Si ces exigences premières étaient respectées, nous croyons que les objectifs du cours de «philosophie chrétienne de l'éducation» seraient partiellement atteints. Du reste, l'essentiel d'un tel cours gagnerait à être présenté dans le cadre de la formation permanente, sous la forme d'une réflexion proposée à tous les enseignants lors des journées pédagogiques ou sous la forme d'une session portant sur la dimension culturelle et sociale de la religion.

2. Responsabilité des employeurs

90. Toute institution soucieuse d'atteindre ses fins doit se donner une politique d'emploi et se fixer des critères pour la sélection de son personnel. Dans le domaine de l'éducation, les critères d'ordre professionnel et pédagogique ne manquent pas; ils se précisent et se multiplient constamment en raison de la spécialisation des tâches, de la recherche d'une meilleure rationalité, et aussi en raison du surplus d'enseignants. On peut cependant affirmer que jusqu'à présent, dans la plupart des commissions scolaires, les considérations d'ordre confessionnel n'ont pas pesé très lourd dans l'esprit des comités de sélection du personnel professoral, si ce n'est dans le cas de l'engagement des professeurs de religion et des animateurs de pastorale.

91. En raison du pluralisme actuel, il devient indispensable que les employeurs exercent une plus grande vigilance en ce qui a trait à l'engagement et à l'affectation du personnel destiné aux écoles catholiques. Cela signifie que les comités de sélection pourront de moins en moins se contenter de vérifier les qualifications pédagogiques ou professionnelles des candidats. Ils devront tenir compte dans leur travail de certaines exigences qui découlent du caractère confessionnel de l'école. Citons les trois suivantes.

- Informer les candidats au sujet du caractère confessionnel de l'institution où ils sollicitent un emploi. Il est important que cette information soit donnée au moment de l'engagement ou du réengagement, et que soient expliqués au besoin le sens et la portée du caractère confessionnel.

- Rappeler les clauses des règlements du Comité catholique qui touchent directement le personnel dirigeant et enseignant. Il convient tout particulièrement de souligner comment le respect du caractère confessionnel s'impose par souci d'éthique professionnelle et par égard pour la foi des parents et des enfants.

- S'enquérir de l'aptitude et de la disponibilité éventuelle du candidat à dispenser l'enseignement religieux. Même si nous traitons ici du niveau secondaire, cette demande n'est pas superflue. En effet, des professeurs du secondaire se voient assez fréquemment appelés à compléter leur charge de travail par quelques périodes d'enseignement religieux: c'était le cas de 28% des professeurs de religion en 1971-1972 (31). On voit donc qu'il y a ici un danger de contrainte subtile et surtout le risque que des incompétents acceptent de faire l'enseignement religieux. Il serait donc utile de faire préciser, dès l'engagement, quelle est la compétence et la disponibilité de l'enseignant en ce qui a trait à l'enseignement religieux. Il importe de rappeler aussi le droit de tout professeur d'être exempté de l'enseignement religieux lorsqu'il présente une demande à cet effet.

92. En règle générale, on est en droit de s'attendre à ce que le personnel d'une école confessionnelle soit, dans l'ensemble, ou en accord ou au moins en sympathie avec l'orientation religieuse de l'institution. Il paraît en conséquence normal que les employeurs veillent, dans le recrutement de nouveaux professeurs, à maintenir cet équilibre sans lequel la poursuite des objectifs confessionnels devient illusoire. Il faut être ici réaliste, répète-t-on souvent. Mais le réalisme, précisément, invite à respecter deux séries d'exigences: celles qui découlent du caractère confessionnel de l'école et celles qui proviennent du pluralisme parmi les éducateurs. L'on ne respecte aucune de ces exigences lorsqu'on choisit de mettre tout simplement de côté les critères religieux au moment de l'emploi. On doit veiller à assurer à l'école les moyens d'assurer une éducation religieuse authentique aux jeunes. Mais, en même temps, la religion ne doit pas constituer un obstacle au recrutement de professeurs compétents lorsque les besoins de l'école l'exigent. De même, dans les régions où l'école catholique occupe pratiquement tout le champ scolaire, il serait

malséant de conclure que «les non-croyants n'ont qu'à aller enseigner dans les écoles neutres». L'école catholique, là où elle détient un quasi monopole, a, comme toute institution, une responsabilité sociale face à la main-d'œuvre disponible. C'est pourquoi, comme le rappelle depuis 1967 un article des règlements du Comité catholique, une institution catholique peut, pour des raisons pertinentes, employer des personnes non catholiques, pourvu que celles-ci acceptent de respecter son orientation confessionnelle.

3. Responsabilité des groupes chrétiens

93. Nous avons noté que l'animation pastorale dans les écoles rejoint peu les enseignants et que la pastorale paroissiale arrive mal à répondre à leurs attentes. Il y a lieu de chercher à inventer une action pastorale qui réponde aux exigences intellectuelles, professionnelles et spirituelles d'un groupe social qui est jeune, influent, inquiet, amer parfois à la suite de difficiles négociations. Beaucoup d'enseignants éprouvent un sentiment de vide idéologique; ils se sentent isolés dans leur tâche, seuls entre mille structures. Il y a place, croyons-nous, pour une action pastorale qui accepterait de tenter de redéfinir le sens d'un engagement éducatif chrétien dans le contexte scolaire, culturel, social et politique du Québec d'aujourd'hui.

94. Cette pastorale spécialisée viserait à créer des lieux de ressourcement où les enseignants pourraient en toute liberté confronter leur foi et en même temps affermir le sens de leur engagement professionnel et leur volonté de promouvoir une activité éducative authentiquement humaine. Par exemple, on pourrait songer à quelques rencontres de fin de semaine, organisées dans un contexte de gratuité et hors du circuit scolaire, visant à procurer une expérience globale de vie chrétienne. Ces rencontres seraient des moments de détente où l'on recompose son être, moments de cohérence où tombent les cloisonnements habituels de la semaine, moments de réflexion où l'on cherche à saisir le fil de la vie, moments de célébration qui donne sens et solennité aux gestes quotidiens. De telles expériences sont indispensables pour le soutien et le ressourcement de ceux qui se trouvent engagés dans un projet éducatif chrétien. Une action pastorale de ce genre doit surgir du milieu enseignant lui-même, elle doit se construire à partir des dynamismes présents au sein même du corps professoral. Mais les structures existantes — paroisses et animation pastorale scolaire — peuvent aussi en favoriser l'émergence.

95. EN RÉSUMÉ, voici les principales propositions et conclusions concernant l'ensemble des enseignants au secondaire et les objectifs d'éducation religieuse.

1. Il existe dans les équipes professorales de l'école secondaire polyvalente une grande diversité aux plans de la formation, de l'expérience, des idéologies et des attitudes religieuses.

2. Environ les deux tiers des professeurs ont suivi, au moment de leur formation initiale, des cours portant sur la doctrine et la méthodologie de l'enseignement religieux.

3. Les programmes actuels conduisant à un brevet d'enseignement spécialisé au niveau secondaire ne prévoient aucune forme de sensibilisation à la dimension religieuse en éducation. En conséquence, le corps professoral pourrait, à la longue, devenir de plus en plus étranger à cette dimension de l'éducation.

4. Les centres de formation universitaire doivent intégrer la dimension religieuse dans les cours portant sur l'apprentissage et le développement de l'individu.

5. Le cours portant sur l'histoire et l'organisation scolaire au Québec, qui est commun à tous les programmes, doit inclure une présentation explicite des règlements du Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation touchant les institutions catholiques.

6. Au moment de l'engagement, les employeurs doivent informer les candidats à l'enseignement au sujet du caractère confessionnel de leurs institutions. Ils doivent notamment leur rappeler les clauses des règlements touchant directement le personnel enseignant et dirigeant, et s'enquérir, s'il y a lieu, de leur aptitude et de leur disponibilité en matière d'enseignement religieux.

7. Dans une institution confessionnelle, il est normal que le personnel, dans l'ensemble, soit en sympathie avec les objectifs d'éducation religieuse poursuivis par cette institution.

8. Lorsque les besoins de l'école l'exigent, la religion ne doit cependant pas constituer un obstacle au recrutement de professeurs compétents, pourvu que ces derniers acceptent de respecter le caractère confessionnel de l'institution.

2. le statut du professeur de religion

96. Dans le chapitre précédent, nous avons fait l'examen de la situation de l'ensemble du corps professoral au secondaire par rapport aux objectifs de l'éducation religieuse. A partir de maintenant, nous concentrerons notre attention sur les seuls professeurs de religion. Ces derniers ne représentent qu'une fraction des effectifs enseignants, mais ils sont appelés à jouer un rôle si important dans la formation religieuse des jeunes qu'ils méritent une attention toute particulière. Dans un premier temps, nous rassemblerons les données majeures concernant leur situation. Puis, dans un deuxième temps, nous verrons comment leur statut d'enseignant de la religion peut être renforcé et affermi.

I. Regards sur la situation

97. Pas moins de six sondages et enquêtes (32) ont été effectués au cours des dernières années afin de connaître la situation des maîtres en enseignement religieux au secondaire, notamment à Chicoutimi (1969), Nicolet (1969), Montréal (C.E.C.M. 1970) et Québec (1971). L'enquête la plus récente et la plus complète est celle que réalisa le Service de l'enseignement catholique du ministère de l'Éducation au printemps de 1972 auprès de tous les professeurs de religion des écoles publiques francophones du Québec. Cette enquête, qui a été publiée au mois d'avril 1973, permet de dresser un tableau détaillé de la situation des maîtres en enseignement religieux. Nous ferons largement appel aux données qu'elle contient, tout en complétant par certains éléments tirés des enquêtes ou sondages antérieurs.

98. L'enquête du S.E.C. évaluait à environ 3,220 le nombre de professeurs embauchés pour dispenser l'enseignement religieux dans les écoles publiques catholiques. De ce nombre, 2,830 ou 88% ont répondu au questionnaire de l'enquête. Rappelons brièvement les données principales qui servent à décrire ce groupe d'enseignants.

- Plus de la moitié (52%) des professeurs de religion ont moins de trente ans et 80% ont moins de quarante ans. Dans le diocèse de Québec en 1970, la moyenne d'âge des maîtres en enseignement religieux était de 28.5 ans et l'on n'y remarquait aucune différence dans les échelles d'âge entre les professeurs de religion et ceux des autres disciplines. Il s'agit donc d'une population relativement jeune, dont la moitié a été formée au cours de la dernière décennie dans le contexte du bouillonnement d'idées et de la mutation culturelle et religieuse provoqués par la révolution tranquille.

- Les trois-quarts (73%) sont des laïcs, 22% sont des religieux et 2.9% sont des prêtres.

- A la différence du niveau élémentaire où les professeurs féminins se trouvent en très grande majorité (90%), on compte, au secondaire, un nombre à peu près égal d'hommes et de femmes (51% et 49%) engagés en enseignement religieux.

- A la presque unanimité (99.3%), ces professeurs se déclarent de foi catholique.

- Près des trois-quarts enseignent dans les écoles regroupant 1,500 élèves et moins; les autres enseignent dans les écoles plus grandes. Cette statistique révèle qu'il existe encore beaucoup d'écoles secondaires relativement petites, que la publicité entourant les grandes écoles polyvalentes a parfois fait oublier.

- Il y a presque autant de professeurs de religion à temps partiel (46%) qu'à temps plein (54%). Cet indice est important: on prend peut-être trop souvent pour acquis que le professeur de religion au secondaire est un spécialiste occupé à cette seule discipline.

- Quant au nombre de périodes d'enseignement, les professeurs se répartissent de la manière suivante: un tiers a de 2 à 6 périodes par semaine, un autre tiers compte de 7 à 16 périodes et le dernier tiers doit assumer entre 17 à 21 périodes par semaine.

- Près des deux cinquièmes des professeurs sont chargés de 1 à 3 groupes. Deux autres cinquièmes ont de 4 à 7 groupes. L'autre cinquième se voit confier 8, 9 et 10 groupes.

- La répartition selon les secteurs d'enseignement est la suivante: 71.7% enseignent aux étudiants du cours général, 9.6% à ceux du cours professionnel court, 12.3% à ceux du cours professionnel long et 6.4% à l'enfance inadaptée.

99. L'enquête du S.E.C. demandait aux professeurs d'indiquer dans une énumération de difficultés laquelle était à leurs yeux la difficulté principale. Les réponses furent les suivantes.

Attitude négative des jeunes	36.4%
Manque de soutien des parents	17.7%
Manque de préparation personnelle	12.4%
Manque d'intérêt pour cet enseignement	10.5%
Attitude négative des autres professeurs	6.3%
Manque de soutien de l'Église diocésaine	4.7%
Difficulté d'adaptation aux jeunes	4.1%
Problèmes personnels de foi	3.0%

Plus du tiers des professeurs estiment que l'attitude négative des jeunes constitue la principale source de difficulté qu'ils aient à rencontrer dans leur enseignement. Ce sont les maîtres les plus expérimentés et ceux qui enseignent à plein temps la religion qui soulignent le plus fréquemment cette difficulté. Celle-ci semble plus aiguë dans les grandes écoles que dans les petites, plus marquée également chez les étudiants du cours professionnel court que chez ceux du cours régulier ou professionnel long (33). Notons toutefois qu'au moment où l'enquête fut effectuée, les étudiants du secondaire n'avaient pas reçu l'enseignement catéchétique pendant leur cours élémentaire. Les nouveaux programmes furent introduits à compter de 1964-65, si bien que la «nouvelle vague» des étudiants formés à la catéchèse n'a commencé à arriver au secondaire qu'en 1972. Certains professeurs expérimentés notent déjà un changement dans les attitudes de ces nouveaux groupes. Mais il est trop tôt pour dire si leurs réactions seront plus ou moins favorables à l'enseignement religieux que celles de leurs aînés.

100. Parmi les autres difficultés, le manque de préparation personnelle, le peu d'intérêt pour l'enseignement religieux et les problèmes personnels de foi sont plus mentionnés par les professeurs jeunes (entre 20 et 25 ans). Ceux qui ont entre 26 et 30 ans déplorent davantage le manque de soutien de la part des parents. Les professeurs les moins qualifiés et ceux qui ont été amenés à faire l'enseignement religieux comme par obligation ou pour répondre à une demande de la direction — ces derniers représentent 28% du total des enseignants de la religion — soulignent fréquemment, comme leur plus grande source de difficultés, leur manque de préparation et leur faible intérêt pour l'enseignement religieux. On pressent l'enchaînement fatal entre l'obligation d'enseigner la religion, le manque de préparation et le peu d'intérêt pour cet enseignement.

101. Il existe une autre série de difficultés provenant non plus des maîtres eux-mêmes ou des étudiants, mais de l'organisation scolaire. Le tableau qui suit mentionne ces difficultés selon l'importance relative que leur attachent les professeurs.

Horaire trop chargé	31.8%
Programmes inadéquats	19.7%
Instruments de travail désuets	18.3%
Périodes mal distribuées	16.4%
Absence d'équipe	9.6%

Ce sont surtout les professeurs des classes supérieures qui se plaignent d'une charge d'enseignement trop lourde. De même les horaires trop chargés et les périodes mal distribuées paraissent des difficultés plus aiguës dans les grandes écoles que dans les petites; par contre, dans ces dernières, on déplore davantage l'absence de travail d'équipe. Les professeurs les plus expérimentés et les plus qualifiés sont moins portés à souligner les limites des programmes et des instruments de travail. De l'avis même des professeurs de religion, ces difficultés ne sont pas propres

à l'enseignement religieux; elles affectent aussi les autres disciplines, mais il leur semble que sur certains points, notamment en ce qui touche la distribution des périodes et les programmes, l'enseignement religieux se trouve désavantagé (34).

102. Ces quelques données fournissent déjà une première image des enseignants de la religion au secondaire: elles permettent de les situer au plan personnel et professionnel, elles identifient les difficultés principales de leur tâche. Elles reflètent un état de fait. Pour connaître vraiment la situation des enseignants de la religion, il faut aller au-delà de ces données. Notons toutefois que les statistiques citées n'annoncent pas, à première vue, une situation aussi détériorée que veulent le laisser croire certains propos alarmants ou défaitistes répétés depuis quelques années. D'ailleurs, la lecture de l'ensemble de l'enquête du S.E.C. ne confirme pas cette impression d'une situation critique et irrémédiable. En fait, la situation est plus complexe que ne le révèle une première lecture de l'enquête ou les descriptions très sombrement pessimistes.

II. Analyse de la situation

103. Par-delà les difficultés habituelles mentionnées précédemment, les maîtres en enseignement religieux au secondaire se trouvent affrontés à des questions radicales. Ils se sentent profondément interrogés par les questions concernant l'avenir de leur enseignement, leur survie professionnelle, leur compétence, leur recrutement. Ce sont là des interrogations qui touchent vitalement leur statut d'enseignants spécialisés en religion et, du même coup, le statut du cours d'enseignement religieux à l'école. Nous allons tenter de serrer de plus près ces questions en analysant quatre facteurs déterminants pour l'avenir du cours de religion et des professeurs qui l'assument. Ce sont: la valorisation du cours d'enseignement religieux, la qualification académique des maîtres appelés à dispenser cet enseignement, leur permanence dans cette tâche et leurs conditions de travail.

1. Valorisation du cours d'enseignement religieux

104. Le statut du professeur d'enseignement religieux dépend en grande partie du statut même du cours de religion à l'intérieur de l'école. À la racine de la plupart des difficultés auxquelles se heurte le professeur de religion, il y a des présupposés et des jugements de valeur sur la nature et le rôle de l'enseignement religieux dans l'école secondaire actuelle. Sur la feuille de la maquette horaire de l'école, l'enseignement religieux demeure une discipline commune, et donc théoriquement importante. Mais en réalité, dans l'esprit de bien des membres du personnel professoral et de beaucoup d'étudiants, cette discipline est considérée comme «marginale» et «secondaire». Cette manière d'apprécier l'enseignement religieux ne doit pas nécessairement être interprétée dans le sens d'une opposition à la religion ou d'une mauvaise volonté; elle est d'abord une résultante des courants puissants qui influencent l'école: spécialisation de plus en plus poussée, priorité accordée à la formation scientifique et technique.

Ces courants entraînent non seulement la dévaluation de l'enseignement religieux mais aussi celle de toutes les sciences humaines et, en général, celle de tous les apprentissages qui sont moins immédiatement productifs et rentables.

105. On perçoit dès lors l'écartèlement que peut ressentir le professeur de religion. En même temps qu'il cherche à inscrire son action dans le projet de l'école, il s'aperçoit que le sujet même de son enseignement, tel que perçu dans le milieu, tend à le garder marginal et comme moins intégré que les autres professeurs. Il se sent tiraillé entre son désir d'intégration à l'école et son allégeance ecclésiale. Raymond Lemieux formule l'hypothèse que la mobilité des enseignants de la religion viendrait d'une volonté d'intégration au système scolaire. Cette mobilité «représente pour les catéchètes une intégration à l'ensemble du corps enseignant. Autrement dit, les catéchètes veulent être — et ils y tendent effectivement par leur comportement — comme les autres professeurs. Leur spécificité comme catéchètes tend alors à devenir un facteur de non-intégration (35).

106. En fait, bien des professeurs ressentent la complexité de leur rôle. Ils se voient sollicités par plusieurs autorités et partagés entre des tâches multiples et difficiles à concilier: assurer un enseignement moral, donner une information exacte sur la religion, susciter une participation à la vie ecclésiale, suivre un programme officiel dans un cadre scolaire, travailler à l'humanisation de l'école, répondre aux attentes des parents, des étudiants et des pasteurs. Cette complexité explique aussi en partie la mobilité des enseignants de la religion. Il n'est pas rare d'entendre de la bouche de ceux qui délaisssent l'enseignement religieux l'aveu suivant: «C'est trop compliqué... Il y a trop de relations à assurer!»

107. Pour que s'affermisse leur statut, les enseignants de la religion devront en tout premier lieu chercher à définir pour eux-mêmes le pourquoi de leur enseignement. La réponse à cette question est trop facilement considérée comme présupposée et toute entendue. Plus que jamais, à notre avis, ils ont à se dire à eux-mêmes le sens de leur action, en termes compréhensibles non seulement par eux mais aussi par le milieu scolaire et par les communautés chrétiennes. Puisque nous parlons ici de statut, il faut réaliser que celui-ci s'acquiert par une reconnaissance sociale et non seulement par des motivations personnelles intérieures. Tant que la pertinence éducative et sociale de l'enseignement religieux ne sera pas mieux perçue par les professeurs de religion eux-mêmes et aussi par le personnel professoral et le milieu en général, le statut de l'enseignement de la religion demeurera précaire. Nous croyons que jusqu'à présent, on s'est trop contenté de dire le pourquoi de l'enseignement religieux en termes pastoraux et ecclésiaux; il est nécessaire de chercher à donner une réponse qui souligne l'apport spécifique de cet enseignement à l'entreprise éducative elle-même. Ce que nous avons dit dans la première partie concernant une approche d'ordre éducatif en enseignement religieux pourrait se révéler éclairant et utile. Il s'agit fondamentalement de motiver et de justifier l'enseignement religieux dans des termes familiers au monde de l'éducation, étant entendu par ailleurs que les raisons d'ordre pastoral et missionnaire garderont toujours leur puissance de motivation au for intérieur des consciences.

108. Dans cette recherche d'une clarification du statut du professeur d'enseignement religieux, la présence et l'action des associations professionnelles de professeurs de religion pourront se révéler très importantes. De telles associations peuvent en effet contribuer avantageusement à la valorisation des tâches enseignantes, à une professionnalisation bien comprise du rôle de l'enseignant et à l'affirmation opportune de la dimension pédagogique dans l'examen des questions d'organisation et de planification en enseignement religieux. A ce titre, les associations présentement existantes, **l'Association québécoise des professeurs de religion** (A.Q.P.R.) **l'Association québécoise des conseillers pédagogiques en enseignement moral et religieux** (A.Q.C.P.E.M.R.) et la **Provincial Association of Teachers of Ethics and Religion** (P.A.T.E.R.), méritent l'appui de tous ceux qui s'intéressent à la promotion de l'enseignement religieux.

2. La compétence des professeurs de religion

109. La compétence du maître est un facteur déterminant pour le statut et la qualité de tout enseignement. Le fait de confier l'enseignement religieux à des personnes peu ou pas préparées académiquement a beaucoup nui au renom de cet enseignement. Il arrive aujourd'hui encore que l'on demande à des professeurs manifestement non préparés d'assumer le cours de religion. On ne saurait trop décourager une telle pratique: elle sape les chances d'une éducation religieuse digne de ce nom. Ceci dit, il serait faux et injuste de laisser croire que le personnel en enseignement religieux est particulièrement déficient en terme de qualification professionnelle.

110. D'après l'enquête du Service de l'enseignement catholique du ministère de l'Éducation (S.E.C.), voici quelles étaient les qualifications académiques des professeurs de religion en 1972 (36).

- Études poursuivies en **catéchèse:**

12.5% ont le baccalauréat, la licence ou le doctorat.
18.6% ont un brevet A spécialisé.
30.6% ont suivi des sessions d'été.
33.3% n'ont fait aucune étude en catéchèse.

- Études poursuivies en **sciences religieuses:**

30.0% ont le baccalauréat, la licence ou le doctorat.
9.9% ont le brevet A spécialisé.
12.1% ont suivi des sessions d'été.
41.3% n'ont fait aucune étude en sciences religieuses.

- Études poursuivies en **sciences humaines des religions:**

5.1% ont le baccalauréat, la licence ou le doctorat.
4.6% ont le brevet A spécialisé.
10.0% ont suivi des sessions d'été.
69.6% n'ont fait aucune étude en sciences humaines des religions.

De ces chiffres, il ressort que c'est pour l'enseignement catéchétique que les professeurs sont les mieux préparés: 31% par des études régulières et 30.6% par des sessions d'été. Viennent ensuite les sciences religieuses auxquelles 39.2% se sont préparés par des études régulières et 12.1% par des sessions d'été. La spécialisation en sciences humaines des religions demeure très limitée: 9.7% ont fait des études régulières et 10% ont suivi des sessions d'été. Une conséquence importante découle de ces données: les enseignants sont mal préparés à passer d'une approche à une autre, par exemple de la catéchèse aux sciences humaines de la religion ou vice versa. Retenons aussi qu'en dépit de déficiences certaines, les professeurs de religion du secondaire ne sont ni plus ni moins qualifiés que leurs confrères des autres disciplines. Dans l'enquête de Québec il a été établi qu'au niveau des diplômes obtenus il y avait «très peu de différence entre les professeurs de religion et les professeurs des autres disciplines» (37).

111. Pour que s'affermisse le statut de l'enseignement religieux, il est nécessaire que s'accroissent les qualifications du personnel affecté à cet enseignement. En 1970, suivant l'avis des animateurs pédagogiques, 31% des professeurs de religion méritaient d'être remplacés parce que ne possédant pas la préparation suffisante ou les qualités personnelles nécessaires (38). L'enquête du S.E.C. de 1972 nous donne une image plus rassurante — peut-être parce qu'elle reflète le point de vue des premiers intéressés. Elle indique que seulement 23% des enseignants voient dans leur manque de préparation une cause de difficulté dans leur enseignement (39). Quoi qu'il en soit, sans trop de crainte de se tromper, on peut dire que près d'un professeur sur trois ne possède pas la formation de base suffisante pour assumer l'enseignement religieux au secondaire. Pour relever le niveau de compétence de ce groupe professionnel, il faudrait viser à n'employer au secondaire que des professeurs détenant au moins un baccalauréat d'enseignement avec spécialisation en études religieuses. Il faudrait également que deux professeurs sur trois enseignant actuellement s'engagent dans des cours de perfectionnement. Les indications au sujet du désir de perfectionnement confirment que cet objectif n'est peut-être pas chimérique: en effet 69.4% des professeurs de religion disent vouloir parfaire leurs études. De ce nombre, 30% veulent le faire en catéchèse, 20% en sciences humaines des religions et 19% en sciences religieuses (40).

112. Le désir de perfectionnement en enseignement religieux ne tient pas seulement à des motifs liés à la matière elle-même. Ce désir s'inscrit très largement dans le mouvement global de professionnalisation qui incite les enseignants à rechercher une plus grande compétence en vue d'un meilleur service, d'une meilleure sécurité d'emploi et d'un meilleur traitement. Ce courant constitue le plus sûr moteur qui pousse les maîtres en enseignement religieux à rechercher un perfectionnement constant. Toutefois, des mesures incitatives demeurent nécessaires, tout spécialement dans les régions où le nombre de professeurs qualifiés pour l'enseignement religieux demeure plutôt faible. Ces mesures pourraient consister, par exemple, dans la mise au point par les commissions scolaires d'une politique de perfectionnement des maîtres qui favorise les matières où il risque d'y avoir pénurie; dans la présentation de programmes universitaires souples et attrayants, bien adaptés aux besoins des maîtres en exercice; ou encore dans une stratégie des associations professionnelles pour accroître le désir de perfectionnement.

3. La mobilité professionnelle des enseignants de la religion

113. Au cours des dernières années, on a fait grand état du manque de permanence chez les enseignants de la religion au secondaire. On citait des indices de mobilité très élevés, ce qui n'était pas de nature à appuyer le statut et la qualité de l'enseignement religieux. Certains annonçaient même le jour pas très lointain où il n'y aurait plus de professeurs désireux de faire l'enseignement religieux. Nous croyons qu'il y a eu des lectures exagérément alarmistes: un examen plus objectif des enquêtes permet d'obtenir une vision moins sombre et probablement plus fidèle à la réalité.

114. Dans l'enquête du Service de l'enseignement catholique, voici la distribution des professeurs selon leur intention de poursuivre l'enseignement religieux (41):

oui, en permanence	24.2%
oui, quelques années	26.6%
oui, un à deux ans	8.2%
non, dernière année	9.1%
indécis	29.6%
pas de réponse	2.3%

Il ressort donc que la moitié des enseignants expriment un désir réel de rester encore pendant quelques années en enseignement religieux. Par contre, environ le cinquième indiquent leur désir d'abandonner ou de quitter incessamment ce domaine de l'enseignement (9.1% dernière année et 8.2% dans un an ou deux). Le chiffre le plus frappant est le nombre de professeurs hésitants. Ces derniers se retrouvent surtout chez les plus jeunes (20-25 ans) et chez ceux qui n'ont aucune expérience de l'enseignement religieux à temps plein.

115. Voici les raisons alléguées par ceux qui entendent demeurer en enseignement religieux (42):

- intérêt certain pour cet enseignement 55.1%
- forme d'engagement chrétien 50.3%
- préparation académique suffisante 34.8%
- succès dans cet enseignement 37.5%

Quant à ceux qui songent à quitter cet enseignement, ils avancent les motifs suivants:

- difficultés pédagogiques 11.3%
- manque de préparation spécialisée 15.7%
- manque d'intérêt pour cet enseignement 9.9%
- problèmes personnels de foi 5.4%
- abandon de la carrière d'enseignant 4.5%
- promotion dans les cadres scolaires 3.1%

116. Une autre donnée de l'enquête du Service de l'enseignement catholique constitue un indice certain de stabilité des professeurs de religion. «Dans l'ensemble, note l'enquête, les trois-quarts de ces professeurs ne sont plus des novices. En effet, 75.9% enseignent depuis plus de quatre ans; les plus forts contingents se concentrent dans la catégorie de 5-7 ans (19.1%) et celle de 15 ans et plus (25.3%). On peut donc en déduire que le domaine de l'enseignement religieux se compose en majorité de professeurs ayant acquis leur permanence dans la profession d'enseignant» (43).

117. Faute de points de comparaison avec d'autres disciplines, il n'est pas possible de trancher la question de savoir si la mobilité demeure plus grande chez les enseignants de la religion que chez d'autres groupes de professeurs. De toute façon, si la mobilité observée a pour effet premier d'éliminer les professeurs incompétents, il n'y aurait pas à s'en plaindre. Certes, les professeurs partants ne sont pas forcément remplacés par des plus compétents, mais le roulement du personnel au cours des dernières années semble indiquer une remontée dans les indices de qualification et de permanence. D'après le sondage du S.E.C. effectué en 1970, le taux de mobilité se situait à 21.5%, alors que deux ans auparavant il était de 28% (44). L'enquête de 1972 indique un taux de départ de 9.1% mais elle laisse planer une grande inconnue: l'option que prendront près de 30% de professeurs «indécis». Mais n'est-ce pas dans cette marge de 30% que la compétence laisse le plus souvent à désirer?

4. Les conditions de travail

118. La qualité et l'efficacité du cours de religion dépendent en grande partie de la personnalité et de la compétence du professeur. Mais ce dernier se trouve fort conditionné par les contraintes de l'organisation scolaire. Les conditions de travail peuvent soit faciliter sa tâche soit la rendre intenable. Au delà des intentions et des déclarations de principe, c'est le régime réservé à l'enseignement religieux qui révèle le mieux l'importance réelle qu'on accorde à cet enseignement.

La maquette-horaire

119. La maquette actuelle de l'école secondaire prévoit 90 minutes d'enseignement religieux par semaine, soit l'équivalent de deux périodes/semaine. Un projet de maquette nouvelle soumis à la consultation en 1972 proposait d'allouer 100 minutes à l'enseignement religieux et moral, soit 6% des 1600 minutes/semaine au secondaire. Cette norme, formulée selon la manière habituelle de répartir le temps scolaire entre les diverses matières, peut être considérée comme un minimum acceptable. Si en certains endroits on consacre parfois trois périodes/semaine à l'enseignement religieux, en d'autres par ailleurs on n'hésite pas à omettre ce cours à la moindre occasion. Il paraît donc important de fixer un seuil qu'on ne saurait franchir sans dévaloriser irrémédiablement l'enseignement religieux. Si l'on veut donner du sérieux et de la suite à ce cours, il faut assurer l'équivalent d'au moins deux séances par semaine de cinq jours. Autrement, l'enseignant se trouve placé dans une situation intenable: le nombre de groupes qu'il doit rencontrer se multiplie et il lui est bientôt impossible d'établir une relation pédagogique valable avec des élèves trop nombreux. En précisant ce minimum, nous n'entendons pas par ailleurs imposer nécessairement le modèle de deux séances d'enseignement religieux par semaine. Il existe en effet d'autres agencements possibles comme, par exemple, la concentration par semestre ou par demi-journées. Au secondaire surtout, il faut favoriser la recherche de formules d'agencement horaire mieux adaptées à la démarche propre à l'enseignement religieux.

Le nombre de périodes d'enseignement

120. Nous avons vu que la moitié des professeurs de religion estiment que leur horaire est trop chargé et que pour 31.8% d'entre eux cette surcharge constitue la principale source des difficultés rencontrées dans leur travail. Notons que ce problème de la surcharge est relié directement à la convention collective des enseignants, où se trouve précisée la norme concernant la charge d'enseignement. L'enseignement religieux est donc soumis à une norme s'appliquant à toutes les disciplines et il serait vain de réclamer un traitement de faveur pour cet enseignement. Les professeurs de religion repoussent d'ailleurs eux-mêmes cette idée; mais ils entendent continuer de manifester les exigences particulières de leur enseignement, qui demande beaucoup en fait de motivation, de présence

aux groupes et de renouvellement. Leurs réclamations, ajoutées à celles d'autres groupes, sont de nature à inciter les autorités à tenir davantage compte de critères d'ordre éducatif dans l'établissement de normes comme celle de la charge d'enseignement. Il faut notamment souhaiter qu'elles en viennent à trouver une pondération par discipline qui tiendrait compte, par exemple, du nombre de cours à préparer, du nombre d'élèves par groupes, de certaines exigences inhérentes aux disciplines. Ajoutons toutefois que certains «allègements» sont déjà possibles, même à l'intérieur de la norme actuelle. Là où on fait l'expérience d'horaires moins morcelés, là où l'enseignement religieux reçoit sa part équitable de périodes dites favorables, les professeurs de religion trouvent leur tâche moins lourde.

Le nombre de groupes d'élèves

121. Voilà un autre sujet de grief fréquemment soulevé par les professeurs de religion: ils se plaignent d'avoir à enseigner à un trop grand nombre de groupes d'étudiants. Ainsi, un professeur qui enseigne la religion à plein temps peut devoir s'adresser à dix groupes différents, à raison de deux périodes par groupe, afin de satisfaire à la norme touchant le nombre de périodes par semaine. Comme le nombre d'étudiants varie de 15 à 30 et plus par groupe, ce professeur peut avoir affaire à 200, 250, 300 étudiants par semaine, nombre qui rend impossible un véritable lien de connaissance et d'échange entre l'enseignant et l'étudiant. Pendant ce temps, un professeur de géographie, par exemple, rencontrera seulement quatre groupes différents, mais à raison de quatre périodes par semaine, tout en complétant sa charge horaire par quatre périodes au centre de documentation. En tout, ce professeur viendra en contact avec environ 120 élèves.

122. Voyons tout d'abord quelle est l'ampleur réelle de ce problème. L'enquête du Service de l'enseignement catholique nous donne les statistiques suivantes concernant le nombre de groupes auxquels les professeurs de religion doivent s'adresser (45).

1 groupe	14.7%	6 groupes	9.5%
2 groupes	12.0%	7 groupes	12.0%
3 groupes	10.7%	8 groupes	6.5%
4 groupes	9.2%	9 groupes	6.3%
5 groupes	8.1%	10 groupes	11.0%

La distribution est donc très diversifiée; on observe des concentrations autour de 1, 2, 3, 7 et 10 groupes. En fait, 37.4% enseignent à trois groupes et moins et 38.8% ont entre 4 et 7 groupes. Le problème ne devient véritablement aigu qu'avec le 23.8% de professeurs qui doivent s'adresser à 8, 9 et 10 groupes. Ce sont malheureusement les professeurs les plus spécialisés et enseignant à plein temps la religion qui se trouvent dans cette situation difficile.

123. Il est possible de trouver des solutions à ce problème du trop grand nombre de groupes, mais elles présupposent toutes une volonté collective de rechercher les meilleurs conditionnements éducatifs et de dépasser la routine et les dictées prétendûment inéluctables de l'ordinateur. Mentionnons ici quatre façons d'atténuer la difficulté en cause.

- Ne pas exiger d'un même professeur, si compétent soit-il, plus de 16 périodes d'enseignement religieux par semaine. Pour compléter sa charge de travail, on demandera au professeur d'assumer des cours ou activités connexes: morale, activités intégrées, etc.

- Veiller à la formation de groupes à dimension réduite. L'enseignement religieux connaît encore trop souvent des groupes de 30, 35, voire 40 élèves. De tels groupes contrecarrent totalement les possibilités d'échange et de communication indispensables au cours d'enseignement religieux. Si le nombre d'élèves par groupe était moindre, le problème du nombre de groupes serait par lui-même un peu moins aigu.

- Chercher à constituer des groupes homogènes en fonction des intérêts réels des étudiants, et non seulement en fonction de l'âge, de la promotion ou du «foyer». A cet égard, la diversification des voies au niveau de second cycle devrait se révéler déterminante pour la formation de groupes mieux intégrés.

- Instaurer un aménagement horaire qui facilite la réduction des groupes.

Les aménagements de l'horaire

124. On commence heureusement à rechercher des agencements horaires qui soient plus en conformité avec la nature et les objectifs de l'enseignement religieux que le traditionnel calendrier de deux périodes par semaine chaque année. En certains endroits, on fait l'expérience de périodes d'enseignement intensif de la religion. Par exemple, pendant un semestre, l'enseignement religieux se donne à raison de quatre périodes/semaine; au cours du semestre qui suit, les étudiants n'ont pas de cours de religion mais un cours intensif d'éducation physique. En d'autres endroits, on expérimente des formules modulaires diverses: journées complètes ou demi-journées réservées à l'éducation religieuse, concentration pendant une année, etc. Ces expériences ne produisent pas d'elles-mêmes des résultats miraculeux, mais il semble évident qu'elles contribuent à améliorer le rendement du cours de religion et le sentiment de satisfaction chez les étudiants et les professeurs. On souligne tout particulièrement les avantages suivants:

- meilleure continuité dans l'apprentissage;
- utilisation possible d'une salle-matière occupée à plein et bien aménagée pour l'audio-visuel;

- possibilité de former des groupes plus homogènes;
- valorisation du cours de religion auprès des étudiants;
- introduction d'un élément de variété qui n'est pas négligeable;
- incitation à un meilleur travail d'équipe entre les professeurs;
- contexte plus conforme aux exigences de l'enseignement religieux.

125. Cette recherche d'agencements horaires nouveaux et plus satisfaisants demeure encore trop souvent un fait d'exception. Il convient d'inciter les divers responsables à assouplir l'horaire actuel et à rechercher l'ordonnance qui pourra le mieux convenir aux besoins et aux ressources du milieu. La diversification des voies en enseignement religieux au second cycle du secondaire rendra peut-être plus fréquentes les concentrations des diverses options sur un semestre plutôt que sur toute l'année. De même, si les regroupements horaires ne sont guère possibles aujourd'hui qu'avec l'éducation physique, on peut espérer qu'une nouvelle maquette autorisera des aménagements semblables avec les sciences humaines (formation sociale et morale, histoire, géographie, etc.). L'enseignement religieux doit chercher à tirer profit de la flexibilité que l'on veut présentement introduire dans les horaires scolaires.

L'équipement scolaire

126. Si l'on jette un simple coup d'œil sur l'équipement que possèdent habituellement les disciplines comme l'histoire et la géographie (salle-laboratoire, réserve d'instruments didactiques, moyens audio-visuels, matériel pour activités, etc.), l'enseignement religieux fait figure de parent pauvre. Ce dernier est généralement confiné aux salles de cours ordinaires avec comme équipement les manuels de l'étudiant, quelques livres de référence et le tableau noir. Les instruments audio-visuels demeurent peu nombreux et leur utilisation dans une salle de cours ordinaire est toujours assez compliquée. Notons toutefois qu'en certaines écoles on a réussi à aménager une salle-matière pour l'enseignement religieux; le style et l'efficacité du cours en ont été profondément transformés. Il faut espérer que, peu à peu, l'attention accordée aux exigences éducatives propres à chaque discipline permettra d'inventer des salles plus fonctionnelles et mieux adaptées aux divers enseignements, y compris l'enseignement religieux. Nous croyons qu'une école polyvalente devrait posséder une salle-laboratoire pour l'enseignement religieux. Cette salle-matière devrait être aménageée de manière à faciliter l'utilisation d'instruments sonores et visuels, et surtout à favoriser le dialogue et la recherche qui caractérisent le cours de religion.

127. EN RÉSUMÉ, voici les principales propositions et conclusions touchant le statut du professeur de religion au niveau secondaire.

1. Pour affermir le statut de l'enseignant de la religion au secondaire, il importe de diffuser une conception de l'enseignement religieux qui fasse ressortir la pertinence éducative et sociale de cet enseignement.

2. Il faut viser à accroître le niveau de compétence des maîtres en enseignement religieux au secondaire, notamment en exigeant que les nouveaux enseignants affectés à cet enseignement détiennent un baccalauréat spécialisé d'enseignement secondaire avec mention en sciences religieuses.

3. Le désir de perfectionnement des maîtres actuellement en exercice est grand. Il convient de mettre à la portée de ces maîtres des programmes cohérents et fonctionnels en vue de parfaire leur formation.

4. La mobilité des professeurs de religion a été source de préoccupation au cours des dix dernières années. Les enquêtes révèlent aujourd'hui une tendance à la stabilisation. Plus de la moitié des professeurs indiquent leur volonté de continuer à dispenser l'enseignement religieux.

5. L'efficacité et la permanence des professeurs d'enseignement religieux dépendent en grande partie du régime accordé à cette matière et des conditions de travail qui en résultent.

6. Il faut assurer à l'enseignement religieux l'équivalent d'au moins deux séances par semaine de cinq jours. Il revient toutefois aux responsables scolaires de trouver l'agencement horaire qui soit le mieux adapté aux objectifs de cet enseignement, à l'âge des étudiants et aux ressources du milieu.

7. Pour tenir compte des exigences propres à l'enseignement religieux, on doit chercher à constituer des groupes scolaires de dimension réduite et plus homogènes.

8. On ne devrait pas exiger d'un même professeur, si compétent soit-il, plus de seize heures d'enseignement religieux par semaine.

9. Une école polyvalente devrait compter une salle-matière pour l'enseignement religieux.

3. la formation des maîtres en enseignement religieux

128. Par suite des changements radicaux qui sont intervenus dans le domaine de la formation des maîtres au cours des dix dernières années, les coordonnées de la formation des maîtres pour l'enseignement religieux se sont elles-mêmes profondément transformées. Jusqu'à tout récemment, il était très difficile de dresser un tableau d'ensemble car tout était en transition et la situation demeurait partout flottante. Aujourd'hui, l'évolution commençée en 1961 est pratiquement complétée et il est dès lors possible de situer de façon précise le cadre où s'effectue désormais la formation des maîtres en enseignement religieux pour le niveau secondaire. Après avoir évoqué le contexte général de cette formation, nous examinerons de plus près les quatre points suivants: les programmes actuels de formation, le profil de formation, la formation permanente et le recrutement des maîtres en enseignement religieux.

Contexte général de la formation initiale

129. Les programmes de formation en vue de l'enseignement au niveau secondaire prévoient un minimum de trois ans d'études universitaires de premier cycle, conduisant à un baccalauréat spécialisé portant la mention de la discipline dans laquelle l'étudiant s'est spécialisé. C'est ainsi que tout candidat désireux de devenir professeur d'enseignement religieux dans une école secondaire doit, après avoir complété ses études collégiales, s'inscrire au programme de baccalauréat spécialisé d'enseignement secondaire (sciences religieuses). Ce programme comprend 30 crédits (une année) de cours de base en psychopédagogie et 60 crédits (deux années) consacrés à des études religieuses. La plupart des universités offrent également des programmes de baccalauréat spécialisé en sciences religieuses; dans ce cas, l'étudiant fait trois années d'études religieuses et s'il désire par la suite enseigner, il doit obligatoirement prendre les 30 crédits en pédagogie-éducation. Au-delà de ce premier cycle, un étudiant-maître peut poursuivre ou parfaire sa formation en s'inscrivant aux programmes de maîtrise et de doctorat.

Les centres de formation

130. Cette formation universitaire est présentement assurée par neuf centres universitaires à travers le Québec et une institution privée. En voici la liste avec la nomenclature des programmes qu'ils offrent aux enseignants qui se destinent à l'enseignement religieux au cours secondaire.

1. Rimouski (UQAR)	— programme de baccalauréat spécialisé d'enseignement secondaire (sciences religieuses) — programme de baccalauréat spécialisé en sciences religieuses — certificat d'études religieuses (10 crédits)
2. Chicoutimi (UQAC)	— programme de baccalauréat spécialisé d'enseignement secondaire (sciences religieuses) — programme de baccalauréat spécialisé en sciences religieuses
3. Québec (Laval)	— programme de baccalauréat spécialisé d'enseignement secondaire (catéchèse) — programme de baccalauréat spécialisé en catéchèse — programme de baccalauréat spécialisé en théologie — programmes de deuxième et troisième cycles (catéchèse et théologie)
4. Trois-Rivières (UQAT)	— programme de baccalauréat spécialisé d'enseignement secondaire (théologie) — programme de baccalauréat spécialisé en théologie — programme de maîtrise en théologie
5. Sherbrooke (US)	— programme de baccalauréat spécialisé d'enseignement secondaire (sciences religieuses) — programme de baccalauréat spécialisé en théologie — programmes de maîtrise en théologie, en pastorale et en sciences humaines des religions — programmes de doctorat en théologie et en pastorale
6. Montréal (UQAM)	— programme de baccalauréat spécialisé d'enseignement secondaire (sciences religieuses) — programme de baccalauréat spécialisé en sciences religieuses — programme de maîtrise en sciences religieuses
7. Montréal (UdeM)	— programmes de baccalauréat avec majeur (théologie, études bibliques, sciences de la religion) — programmes de baccalauréat spécialisé en théologie, études bibliques, théologie pastorale

	— programmes de deuxième et troisième cycles (théologie, études bibliques et théologie pastorale) — certificat ou sujet mineur (théologie, études bibliques, sciences de la religion, études pastorales, études catéchétiques)
8. Montréal (McGill)	— programme de baccalauréat en éducation («Major» en études religieuses) — programme de baccalauréat en théologie — programmes de maîtrise et de doctorat en études religieuses
9. Lennoxville (Bishop's)	— programme de baccalauréat en éducation («Major» en religion) — programme de maîtrise en religion
10. Cap-Rouge (Campus Notre-Dame de Foy)	— programme de baccalauréat spécialisé d'enseignement secondaire (sciences religieuses), au niveau des deux premières années; la troisième devant être complétée à l'Université Laval.

131. Ajoutons, pour compléter ce tableau, les trois points suivants. A Montréal, du côté anglophone, l'Université Sir George Williams et le Loyola College ne décernent pas actuellement de diplôme en éducation mais offrent des programmes d'études religieuses: programme de baccalauréat avec «Major» en histoire et philosophie de la religion, de même qu'en études judaïques (Sir George Williams); programme de baccalauréat avec «Major» en études théologiques (Loyola). Dans l'Ouest du Québec, les services de l'Université du Québec à Hull et à Rouyn n'offrent pas de programme de baccalauréat spécialisé d'enseignement secondaire avec mention en sciences religieuses. Toutefois, dans la région de l'Outaouais, il faut noter la proximité de l'Université d'Ottawa et de l'Université Saint-Paul qui présentent toutes deux les programmes des trois cycles, l'une en études religieuses, l'autre en théologie et pastorale.

I. Les programmes actuels de formation

132. La liste des programmes d'études que l'on vient de lire laisse à peine entrevoir la diversité qui existe entre les universités dans la manière d'aborder le fait religieux. Sous le titre général de «sciences religieuses» et de «théologie», on peut trouver des contenus et des approches sensiblement différents. Deux facteurs principaux sont à l'origine de cette diversité. Tout d'abord, plusieurs facultés ou départements actuels sont issus d'un séminaire ou d'une faculté canonique qui ont été intégrés dans la structure universitaire en y apportant leur tradition de théologie catholique. En outre, avec la multiplication des centres universitaires au Québec, les facultés ou départements de sciences religieuses ont senti le besoin

de se spécialiser davantage et de se concentrer sur un secteur du vaste champ des sciences religieuses: théologie catholique, sciences humaines des religions, études catéchétiques et pastorales, etc.

Orientation théologique

133. Trois orientations fondamentales caractérisent les divers programmes universitaires de baccalauréat spécialisé d'enseignement secondaire avec spécialisation en «sciences religieuses». La première orientation est de nature théologique: elle consiste dans une approche systématique de l'expérience religieuse à partir de la tradition catholique. Cette orientation théologique est d'emblée la plus fréquente parmi les universités francophones. Citons ici le programme de baccalauréat spécialisé d'enseignement secondaire (sciences religieuses) de l'Université du Québec à Rimouski, qui donne une bonne idée du profil de formation offert aux futurs spécialistes de l'enseignement religieux (46).

Expérience religieuse d'Israël
L'homme et Dieu
Le mystère de la vie divine
Le sens de l'existence chrétienne
la vie théologale du chrétien
Bonne nouvelle du salut en Jésus
Le Christ, appel de l'homme
Le Christ, sauveur de l'homme
L'engagement social du chrétien
Questions actuelles de morale
Valeurs et liberté
Histoire du salut
Écriture sainte
Église et sacrements
Le fait religieux et les religions
Sagesse hindoue
Sagesse occidentale
3 cours libres

A ces vingt cours de formation théologique, s'ajoutent dix cours de formation de base en pédagogie (psychologie du développement, sociologie de l'éducation, organisation scolaire québécoise, didactique, etc.). A l'intérieur de ces cours, l'étudiant-maître est initié à la méthodologie de l'enseignement religieux et participe à des stages dans les écoles.

134. Ce programme reflète assez bien l'orientation et le contenu de la formation offerte au futur maître d'enseignement religieux dans les facultés ou départements qui se situent dans la perspective «théologique» (Chicoutimi, Laval, Sherbrooke, Trois-Rivières, Université de Montréal, Loyola). Les accents peuvent varier: tantôt on accordera moins d'importance aux autres religions, tantôt on insistera davantage sur les cours bibliques ou sur les cours de théologie systématique; mais fondamentale-

ment l'équilibre demeure le même. De même, les objectifs de programme mentionnés par Rimouski pourraient correspondre assez bien à ceux poursuivis dans les autres centres universitaires: «Au plan de l'acquisition des connaissances: assurer une connaissance fondamentale des mystères chrétiens en vue de fonder la foi de l'éducateur; confronter les convictions chrétiennes avec celles des autres religions et avec les valeurs présentées par la société contemporaine; connaître les orientations fondamentales d'un agir respectueux de la personne humaine dans la vie sociale. Au plan des habiletés mentales et des attitudes: acquérir une méthode de réflexion sur le phénomène religieux, sur les valeurs principales des grandes religions; favoriser la maturation de la foi chrétienne de l'éducateur; développer la capacité de comprendre l'évolution religieuse chez les jeunes et de cheminer avec eux dans la maturation de leur foi; rendre capable de porter des jugements de valeur sur les mentalités contemporaines afin de guider le jeune vers une vie morale épanouissante et respectueuse de toutes les valeurs humaines» (47).

Orientation catéchétique

135. La deuxième orientation est de type **catéchétique.** Elle propose un approfondissement phénoménologique de l'expérience religieuse chrétienne à partir de la bible et de la tradition catholique. Elle s'efforce de maintenir un lien constant entre l'intelligence de la Parole de Dieu et la recherche de sens de l'individu. Si l'approche catéchétique peut être facilement identifiée au niveau de l'enseignement scolaire, sa spécificité demeure parfois ténue au niveau des études universitaires. Voici le profil de formation que propose le programme de l'Institut de catéchèse de Québec (Laval) pour le baccalauréat spécialisé d'enseignement secondaire (48).

— Introduction à la catéchèse
— Introduction à la Bible
— Psychologie de la religion
— Catéchèse fondamentale de l'Ancien Testament
— Catéchèse fondamentale du Nouveau Testament
— Pédagogie des paraboles
— Pédagogie de la foi
— Le mystère du Christ (I-II)
— Église et sacrements
— Dynamique symbolique en catéchèse et en liturgie
— Les béatitudes
— Morale fondamentale
— Vertus théologales
— Cours préalable au stage de formation catéchétique
— Stages de formation catéchétique

En plus des cours fondamentaux de formation psycho-pédagogique, l'étudiant peut encore choisir un certain nombre de crédits parmi les cours suivants: exégèse, le langage des jeunes, psychologie de la religion chez

l'adolescent, créativité liturgique en catéchèse, audio-visuel et langage catéchétique, philosophie du fait religieux et histoire comparée des religions, histoire de l'Église québécoise, catéchèse fondamentale de l'Ancien et du Nouveau Testament. Comme on peut le constater, ce programme est centré sur la catéchèse, conçue comme l'acte de la transmission de la foi par la communauté croyante. Il vise à développer chez l'étudiant une vision globale de la foi chrétienne qui l'habilite à proposer cette même foi aux jeunes.

Orientation «sciences humaines de la religion»

136. La troisième orientation se caractérise par l'approche du fait religieux à l'aide de l'esprit et des techniques des sciences humaines de la religion. Comme prototype, citons le programme de baccalauréat spécialisé d'enseignement secondaire (sciences religieuses) à l'Université du Québec à Montréal (49).

- Cours communs:

— Introduction à la religiologie
— Initiation à la recherche en religiologie
— Didactique des sciences de la religion I
— Didactique des sciences de la religion II
— Stage d'observation du milieu scolaire
— Stage d'enseignement
— Psychologie sociale: dynamique de groupe et animation.

- Formation psycho-pédagogique: cinq cours parmi les suivants:

— Psychologie de l'adolescence
— Sociologie de l'éducation
— Histoire de l'éducation au 20e siècle
— Histoire de l'éducation au Québec
— Philosophie de l'éducation
— Communications audio-visuelles
— Communications audio-visuelles et milieu
— Objectifs et docimologie.

- Série A: Religions des peuples à tradition orale. Religions du Proche-Orient ancien. Religions amérindiennes. Confucianisme et Taoïsme. Hindouïsme. Religions de l'Occident ancien. Islam. Bouddhisme.

- Série B: La Torah et les Prophètes. Les livres sapientiaux. Les Évangiles synoptiques. Les épîtres pauliniennes. Les écrits johanniques. Orientations actuelles de la théologie chrétienne. Histoire du christianisme pendant les trois premiers siècles. Histoire du christianisme au Moyen-Age. Histoire du christianisme depuis les Temps Modernes. Anthropologie biblique.

- Série C: La religion au Québec des origines à 1840. La religion au Québec de 1840 à nos jours. Psychologie de la religion au Québec I. Psychologie de la religion au Québec II. Sociologie de la religion au Québec I. Sociologie de la religion au Québec II. Religion et littérature québécoise. Religion et art québécois.

- Série D: Concepts fondamentaux de l'histoire et de la phénoménologie de la religion. Approches philosophiques de la religion. Religion et praxis contemporaine. Religion et mass média. Religion et sécularisation. Religion et valeurs. Religion et théories linguistiques. Religion et para-psychologie. Religion, croissance personnelle et phénomènes de groupes. Atelier de recherche et de production.

L'étudiant choisit quinze cours dans les quatre séries mentionnées, incluant au moins un cours des séries A, B et C. Enfin, trois cours sont laissés au libre choix. Les objectifs de ce programme sont ainsi décrits: «Le programme vise à développer la capacité d'analyse et d'interprétation du phénomène religieux qu'on retrouve dans les grandes civilisations, dans la tradition judéo-chrétienne et dans la vie québécoise, et à préparer pédagogiquement aux tâches requises par l'enseignement des sciences religieuses ou morales au secondaire. Le programme prépare aux différents types d'enseignement religieux et moral au secondaire; il permet également le perfectionnement de personnes déjà engagées dans ce travail; il veut contribuer à l'orientation et l'aménagement de l'enseignement religieux au secondaire.»

Avantages de la spécialisation

137. Il existe donc trois types de programmes assez bien caractérisés qui découlent de trois orientations différentes des facultés ou départements de sciences religieuses. Cette tendance à la spécialisation parmi les facultés et départements a sans contredit son sens et elle a déjà produit d'heureux résultats. Elle a marqué la fin d'un certain monolithisme théologique et elle a permis que s'ouvrent des perspectives neuves et intéressantes sur l'expérience religieuse. C'est elle qui a également rendu possible la recherche d'une diversification des voies en enseignement religieux au niveau secondaire, diversification qui ne pourra d'ailleurs se poursuivre qu'avec l'appui de centres universitaires intéressés à suivre et à évaluer les expérimentations en cours.

Limites de la spécialisation

138. Mais lorsque la spécialisation à l'intérieur d'un même campus d'étude entraîne la spécialisation des programmes de formation des enseignants dès le premier cycle universitaire, elle devient alors excessive et prématurée. Les programmes de formation actuels sont trop spécialisés dans une seule approche de la réalité religieuse pour répondre efficacement aux besoins des futurs maîtres de l'école secondaire. Le choix des spécialités au niveau universitaire s'est vraisemblablement opéré en fonc-

tion de critères où la préparation des étudiants-maîtres tenait relativement bien peu de place. Ce choix répondait principalement à des exigences de compétence académique, aux intérêts et aux qualifications des équipes professorales, à une recherche d'originalité susceptible de mieux assurer l'avenir du département, à une intention pastorale. Tous ces motifs peuvent être parfaitement légitimes au plan universitaire mais il n'est pas sûr que la formation des maîtres pour l'enseignement religieux y trouve toujours son compte.

139. Pris dans leur ensemble, les programmes des facultés et départements de sciences religieuses du Québec offrent un éventail très large d'options diverses. On dira: l'étudiant-maître n'a que l'embarras du choix. Mais, en fait, cette possibilité de choix demeure largement théorique. Rares sont les étudiants-maîtres qui quitteront Montréal pour aller suivre trois ans de cours à Rimouski ou vice versa. L'étudiant-maître choisit l'université de sa région; il prend aussi l'orientation que lui suggère le programme de cette université. C'est seulement lorsqu'il arrivera sur le marché du travail que le nouveau maître s'apercevra des mauvais effets d'une formation sur-spécialisée au niveau du premier cycle universitaire. Le nouveau diplômé sera préparé à enseigner un seul programme: ou le programme d'enseignement religieux catéchétique, ou un programme de théologie systématique ou le programme de culture religieuse; il sera donc très réticent à passer d'un programme à l'autre. Or, les écoles secondaires n'auront que faire de ces sur-spécialistes; de plus en plus, elles exigeront d'un professeur de religion qu'il puisse, selon les besoins de l'école, présenter l'un ou l'autre des programmes officiels de religion. La souplesse et la diversité souhaitée au plan des programmes comportent une contrepartie: une certaine polyvalence des maîtres en enseignement religieux. La plupart des programmes actuels des universités ne préparent pas à cette polyvalence.

Repousser la sur-spécialisation au second cycle

140. La sur-spécialisation paraît donc contre-indiquée au niveau du premier cycle universitaire. Il y aurait lieu d'instaurer un programme de premier cycle assez semblable dans toutes les régions du Québec, car quel que soit l'endroit où enseigneront les futurs maîtres les programmes scolaires officiels seront les mêmes. Bien entendu, cette formation de premier cycle ne saurait être exhaustive; mais c'est précisément au niveau du second cycle (maîtrise) ou des cours de perfectionnement qu'il serait opportun de pousser plus avant l'étude de telle ou telle approche du fait religieux. Certains indices montrent que l'on recherche déjà des solutions de cette nature. Ainsi l'Université du Québec songe à instaurer des «programmes-réseau» qui seraient communs à toutes ses constituantes et renonceraient au départ à toute exclusivité. De même, l'Université de Sherbrooke a instauré son programme de sciences humaines de la religion au niveau du second cycle d'études universitaires. Notre conclusion rejoint d'ailleurs une intuition qui commence à se formuler: n'y a-t-il pas eu inflation des spécialités au niveau secondaire et dans la formation des maîtres qui se destinent à ce niveau? A la fin d'un colloque sur la formation des maîtres

tenu à l'Université du Québec à Montréal en 1972, le recteur de cette université déclarait: «Je crois que nos programmes se sont orientés vers des sur-spécialisations à l'intérieur des spécialisations et j'espère que la conclusion de ce colloque est très ferme là-dessus: il faut démystifier complètement cette sur-spécialisation» (50).

Les disparités régionales

141. Il est nécessaire que le programme minimum de formation pour l'enseignement religieux au secondaire, c'est-à-dire le programme de baccalauréat spécialisé d'enseignement secondaire avec mention en sciences religieuses, soit offert dans toutes les grandes régions du Québec. Or, il y a encore deux régions, autrefois desservies par les écoles normales, où ce programme n'est pas offert; il s'agit de l'Outaouais et du Nord-Ouest québécois. Dans cette dernière région, qui est éloignée des autres centres universitaires et où l'Université du Québec offre déjà huit programmes de baccalauréat spécialisés au secondaire, il y aurait lieu de mettre sur pied sans délai le programme de baccalauréat en sciences religieuses. Dans la région de l'Outaouais, les services universitaires demeurent encore trop inchoatifs pour que l'on songe à instaurer un tel programme dès maintenant; la proximité de l'Université Saint-Paul et de l'Université d'Ottawa, qui ont des facultés importantes de sciences religieuses, rend d'ailleurs ce besoin moins urgent.

Le personnel professoral

142. Les programmes ne peuvent exister sans professeurs compétents et expérimentés. Un simple coup d'œil sur la liste des professeurs chargés de former les futurs maîtres révèle que ceux-ci possèdent pour la plupart de hautes qualifications académiques. Mais on peut mentionner deux sujets de préoccupation. Les professeurs d'université peuvent facilement perdre contact avec le milieu scolaire, d'autant plus facilement que ceux d'entre eux qui ont une expérience concrète de l'enseignement religieux dans les écoles sont peu nombreux. Pour assurer le lien vital entre le centre universitaire et le milieu scolaire, le Conseil supérieur de l'éducation suggérait, en 1966, que chaque faculté s'efforce de recruter quelques-uns de ses professeurs parmi les enseignants; cette suggestion demeure valable mais rares sont les enseignants qui ont la disponibilité ou encore la capacité d'être pleinement à l'aise aux deux niveaux. La participation d'enseignants et de représentants du milieu scolaire aux divers conseils de programmes ou de modules constituent un autre moyen de garder un contact adéquat avec les écoles.

143. Le deuxième sujet de préoccupation est le suivant: comment assurer le recrutement et le renouvellement des professeurs capables d'initier les étudiants-maîtres à l'enseignement du programme catéchétique et de celui de culture religieuse? Ces deux secteurs sont les plus faiblement représentés au plan universitaire. De plus, le nombre des personnes qui se spécialisent au-delà du premier cycle universitaire en études catéchéti-

ques a diminué considérablement au cours des dernières années en comparaison des effectifs de 1960 à 1970. Il y a déjà pénurie de candidats compétents aptes à représenter le point de vue catéchétique au niveau universitaire. En sciences humaines des religions, les effectifs demeurent également insuffisants puisqu'il s'agit d'un domaine relativement nouveau. Les départements et facultés universitaires, de même que tous ceux qui s'intéressent à la promotion de ces deux approches en sciences religieuses, devront faire preuve de prospective et choisir d'investir une part de leurs ressources et de leur personnel dans ces deux secteurs, s'ils veulent répondre efficacement aux exigences de la formation des maîtres.

II. Profil de la formation des maîtres en enseignement religieux

144. Avant de tenter toute esquisse d'un profil de formation, il importe de vérifier les modèles qui nous habitent lorsque nous parlons de la formation des maîtres. Il faut en effet remonter à ces modèles implicites ou explicites car ils influencent directement le contenu et les orientations de tout programme. Nous pouvons regrouper ces modèles sous deux types principaux.

Modèle traditionnel

145. Le premier modèle, qui demeure le plus largement répandu, conçoit la formation des maîtres en deux temps reliés mais distincts: un temps de préparation académique où le futur enseignant se spécialise dans la discipline de son choix et un deuxième temps de formation pédagogique où l'étudiant-maître acquiert les données fondamentales de psycho-pédagogie et les habiletés indispensables pour la pratique de l'enseignement. C'est le schéma qui est à la base de la plupart des programmes actuels, où les deux tiers du temps sont consacrés à la formation académique en une discipline pendant que l'autre tiers est consacré à la formation pédagogique. Ce schéma vise à former des spécialistes dans les diverses matières d'enseignement. Et le spécialiste est conçu comme celui qui possède une connaissance approfondie d'une matière inscrite au programme des étudiants. Implicitement, ce type de formation perçoit plus ou moins le professeur-spécialiste comme un transmetteur de connaissances, qui accumule le savoir pendant deux ans, puis pendant une autre année apprend comment «faire passer» ce savoir dans l'esprit des étudiants.

146. Comme on peut le constater, ce modèle de formation, qui met l'accent sur la spécialisation et les connaissances, se situe dans la ligne d'une conception plutôt **mécaniste** de l'éducation. Il confert une certaine compétence académique, mais il n'est pas assuré qu'il prépare de véritables éducateurs. De plus en plus de gens déplorent le fait que l'école secondaire compte trop de spécialistes et pas assez d'éducateurs. Les connaissances académiques sont importantes, mais elles ne suffisent pas à former la «personne-ressource» que doit être l'enseignant parmi son groupe d'élèves. Pour pouvoir se situer en vérité comme éducateur auprès

d'eux, l'enseignant a besoin d'autres moyens. En enseignement religieux surtout, le brio des connaissances ne suffit pas à garantir la qualité de l'éducation religieuse.

Modèle organique

147. On peut concevoir un second modèle de formation inspiré d'une conception plus **organique** de l'éducation. L'éducateur est alors conçu d'abord et avant tout comme un éveilleur de croissance. Son rôle ne se limite pas à transmettre des connaissances mais consiste plutôt à soutenir et à intensifier le processus éducatif qui se déploie dans la vie intérieure de l'étudiant. La tâche d'éducation et d'animation prend alors le pas sur la simple fonction d'instruction. Elle exige des compétences particulières chez l'enseignant et oblige à penser sa formation initiale en conséquence. Soulignons ici trois aptitudes fondamentales à développer chez le futur éducateur en enseignement religieux.

La faculté de comprendre une situation éducative

148. L'éducateur véritable doit être capable de saisir le sens d'une situation éducative et soucieux de définir son rôle par rapport à elle. L'étudiant est au centre du processus éducatif et il est le premier agent de sa formation. L'action de l'éducateur a dès lors pour but de stimuler l'actualisation des capacités et des ressources de l' «apprenant». «L'éducateur apparaît alors comme un éveilleur, dont l'influence fait passer à l'état conscient des réalités présentes mais cachées dans la vie intérieure du s'éduquant, des réalités que ce dernier ne voit pas encore et qu'il néglige sans en souffrir, parce que ces dimensions de sa vie demeurent encore pour lui dans le domaine de l'inconnu. C'est dans la manière d'éveiller ces ressources, d'en faciliter l'émergence que se révèle l'art de l'éducateur. Cet art fait appel à des ressources personnelles, non pas à des recettes ou à des techniques appliquées» (51). En raison de la nature et des objectifs mêmes de l'éducation religieuse, la place faite à l' «apprenant», à ses motivations, à sa liberté, à ses dynamismes éveillés ou assoupis est primordiale.

La capacité de saisir le cheminement des jeunes

149. L'éducateur doit être capable de lire les signes d'évolution des adolescents à la recherche de leur autonomie et de leur responsabilité au plan religieux. Il doit pouvoir reconnaître les expressions diverses que prend chez les jeunes le désir de donner signification aux êtres et aux situations; face aux attitudes d'apathie ou d'indifférence des étudiants, il doit savoir ouvrir les chemins qui les conduisent à des interrogations et à des espaces encore ignorés. Il doit être également capable de situer son action dans la perspective plus large de l'influence éducative exercée par la famille, le milieu et les communautés de foi.

L'aptitude à créer un environnement éducatif

150. L'éducateur de qualité se reconnaît à sa capacité de rassembler les éléments qui composent un univers éducatif. Au sein de son groupe d'étudiants, il est lui-même personne-ressource: par ses connaissances, ses expériences et ses attitudes. Par ses connaissances tout d'abord, car il est certain que le véritable éducateur doit être «passé maître» dans le domaine de sa spécialité. Une conception organique de la formation des futurs maîtres ne jette aucun discrédit sur les connaissances académiques; bien au contraire, elle reconnaît leur importance mais en les situant à leur juste place, c'est-à-dire parmi les éléments enrichissant le contexte éducatif. En enseignement religieux tout particulièrement, on ne saurait trop souligner les exigences proprement intellectuelles d'une exploration cohérente de la dimension religieuse. Mais si étendues que soient ses connaissances, un enseignant ne joue pleinement son rôle de «personne-ressource» que s'il peut ajouter les richesses de son expérience et de ses attitudes. Expérience de contacts avec des groupes croyants, connaissance expérimentale de communautés actives, fréquentation de centres spirituels authentiques. Expérience personnelle aussi, qui vient donner un poids et une densité nouvelle aux paroles. Cette expérience personnelle, qui a nom «témoignage» lorsqu'on se situe dans une perspective pastorale, devient ici une forme d'exigence éducative. De même en est-il des attitudes: la religion ne «s'apprend» pas en l'air, elle se traduit fondamentalement dans l'attitude de l'homme face à la vie et à l'univers.

Trois principes de formation

151. À partir de cette conception organique de la tâche de l'éducateur, nous pouvons dégager trois principes méthodologiques qui devraient inspirer tout programme et qui serviront de base à notre esquisse d'un profil de formation. Le premier principe est le suivant: **il convient d'utiliser largement avec les étudiants-maîtres le même type d'approche que l'on souhaite leur voir utiliser une fois dans l'enseignement.** Il est bien connu en effet que les enseignants ont tendance à reproduire dans leur pratique quotidienne le type de formation qu'ils ont reçue. Leur formation devrait donc se dérouler de la façon dont on souhaiterait voir se développer toute formation, en particulier celle de leurs propres élèves. On perçoit ce que cela signifie concrètement: rejet d'un style trop magistral, refus de «plaquer» sur les étudiants-maîtres un programme préétabli qui ne tiendrait pas compte de leurs motivations, de leur situation religieuse, de leurs intérêts.

152. Second principe: **la formation initiale des maîtres devrait être intégrée à un plan de formation permanente.** Prévoir l'éducation permanente est une nécessité qui s'impose à tous les enseignements, mais singulièrement à l'enseignement religieux. Premièrement parce que la pensée théologique se trouve actuellement dans une période d'évolution accélérée, une sorte de crise. Deuxièmement, parce qu'il importe que les maîtres en enseignement religieux demeurent au courant de la vie et des

expériences des communautés croyantes et notamment de la communauté chrétienne qui, depuis dix ans, connaît des soubresauts et des bouleversements considérables. Enfin, parce que la multiplication des programmes d'enseignement religieux et les besoins changeants des adolescents rendent nécessaire un recyclage permanent.

153. Troisième principe: **il faut reconnaître le type spécifique d'apprentissage que propose l'enseignement religieux.** Il serait vraiment dommage que l'enseignement religieux se restreigne à privilégier le savoir transmis et formulé oralement. Les contrôles, mesures et évaluations sont nécessaires et utiles, mais ils ne doivent pas conduire à un nivellement de tous les enseignements. Il importe de reconnaître le caractère propre de l'enseignement religieux, tant au niveau des structures de l'école secondaire qu'au niveau de la formation des maîtres qui se destinent à cet enseignement. L'apprentissage de la géométrie a été réduit trop souvent à des théorèmes abstraits qui n'ont plus rien à voir avec les problèmes concrets du temps d'Euclide ou ceux qui se posent à l'étudiant du secondaire. De même, la géographie a été trop longtemps assimilée à des concepts: noms de capitales et liste de produits principaux de tel ou tel pays. Heureusement, on redécouvre aujourd'hui peu à peu le spécifique de chaque apprentissage, le lien nécessaire avec la motivation et l'expérience immédiate des «apprenants». Cela donne des programmes renouvelés, des salles-laboratoires appropriées, des activités diverses incluses dans la démarche pédagogique. Pour sa part, l'enseignement religieux recherche activement dans les écoles un style et une démarche conformes à sa nature et à ses objectifs. La formation des maîtres doit elle-même chercher à inventer une forme d'apprentissage qui soit consonante avec la religion. Elle doit tenir compte de l'expérience personnelle des étudiants-maîtres et de leur évolution spirituelle, s'efforcer de trouver les «lieux» les plus favorables à la compréhension des faits religieux (visites à des centres spirituels catholiques, protestants et autres), proposer des expériences qui permettent de pénétrer à l'intérieur même de l'expérience religieuse (expériences de prière selon les diverses traditions, expériences d'expression religieuse par l'art, le rite, l'audio-visuel, etc.). Si l'on veut que l'enseignement religieux contribue à ouvrir la tradition de l'école, qui demeure très étroitement notionnelle, il est nécessaire que cette ouverture se pratique tout d'abord au niveau de la formation universitaire des enseignants.

Une esquisse de profil

154. C'est dans la ligne du second modèle proposé et des principes méthodologiques qui en découlent que nous tenterons maintenant d'esquisser un profil de formation pour les professeurs d'enseignement religieux au niveau secondaire. Ce choix correspond aux indications et aux souhaits formulés par le Conseil supérieur de l'éducation dans son étude sur l'activité éducative (52). C'est aussi en ce sens que s'orientent la plupart des efforts qui s'accomplissent présentement en vue de reformuler ou d'adapter les programmes de formation. L'esquisse qui suit cherche uniquement à préciser les principaux apprentissages qui devraient figurer

dans un programme de formation d'éducateurs en enseignement religieux. On doit y voir une grille servant à vérifier l'équilibre des programmes actuels et la justesse de leur orientation.

A. Apprentissage de l'activité éducative

Il faut placer en tout premier lieu les cours et activitiés visant à familiariser les étudiants-maîtres avec les composantes de l'activité éducative:

- L'étudiant:
  - Développement humain et apprentissage
  - Psychologie de l'enfant et de l'adolescent
- L'environnement éducatif:
  - Stages: apprentissage de l'action pédagogique
  - Animation de groupe
  - Mesure de la croissance
  - Technologie en éducation
  - Sociologie et histoire de l'éducation
  - L'organisation scolaire

B. Activité éducative et dimension religieuse

Sous ce titre, viennent les cours, activités et expériences visant à qualifier le futur maître dans le domaine de l'enseignement religieux:

- Projet éducatif et religion:
  - Pertinence éducative de la formation religieuse: ses objectifs, ses méthodes
  - Développement psycho-religieux de l'enfant et de l'adolescent
  - Dimension culturelle de la religion
- Connaissance et expérience de la religion:

dimension historique:
- Connaissance de la Bible
- Histoire et traditions des grandes religions

dimension dogmatique:
- Approfondissement de thèmes théologiques majeurs: Dieu, Jésus, l'Église, la création, l'au-delà, etc.

dimension morale:
- Religion et morale
- Clarification et choix des valeurs
- Questions actuelles de morale

dimension rituelle:
- Expression symbolique, artistique et liturgique dans les religions
- Sacrements et liturgie chrétienne

dimension sociale: — Société contemporaine et valeurs religieuses, sécularisation, pluralisme, contre-culture, impact social des religions

dimension expérientielle: — Expériences mystiques et prophétiques, la prière selon les diverses traditions religieuses

- Didactique de l'enseignement religieux:

  — Étude des programmes-cadres et de leur méthodologie
  — Stages d'observation et de pratique de l'enseignement religieux
  — Taxonomie des objectifs en pédagogie religieuse

155. Notons deux points importants concernant ce profil de formation. D'une part, dans sa conception, il fait délibérément une place importante à la religion chrétienne en raison de l'importance que celle-ci revêt en notre pays; en même temps il propose une ouverture marquée sur les autres traditions religieuses du monde. C'est dire que pour le mettre en œuvre, les centres universitaires qui se situent dans la ligne de la théologie catholique devraient ouvrir des perspectives sur les autres religions et que, de leur côté, les centres qui adoptent l'approche des sciences humaines devraient accorder au christianisme une attention spéciale. D'autre part, dans sa réalisation, ce profil suppose un entrelacs continuel entre l'apprentissage pédagogique, l'expérience personnelle des étudiants-maîtres et l'approfondissement des connaissances religieuses.

Objectifs visés

156. Un tel profil vise essentiellement à former des éducateurs capables de soutenir et d'intensifier la recherche de sens des adolescents et leur maturation au plan religieux. Il aurait atteint ses objectifs si, à la fin du programme de formation, les étudiants-maîtres étaient devenus capables:

— de dialoguer valablement avec l'expérience des jeunes et d'y discerner les requêtes profondes qu'elle contient;

— de guider les étudiants dans une exploration de l'univers religieux à partir de connaissances de base sérieuses;

— de se dire à eux-mêmes et de dire aux autres la pertinence éducative de l'enseignement religieux pour les adolescents;

— d'enseigner les divers programmes en percevant leurs inspirations maîtresses et en respectant leur spécificité;

— de rendre compte des expériences religieuses les plus marquantes dans le milieu et du sens qu'elles prennent dans une société sécularisée;

— de percevoir, d'analyser et d'évaluer les diverses interactions entre les communautés éducatives: famille, église, voisinage, moyens de communication, etc.;

— de se situer eux-mêmes en vérité face à leur héritage religieux, à leur option personnelle.

157. On dira d'un tel profil qu'il risque de rendre passablement lourd le programme d'études des futurs maîtres en enseignement religieux. Ce serait effectivement le cas si on y voyait une sorte d'amalgame des deux programmes actuels de baccalauréat spécialisé d'enseignement secondaire mention théologie et mention sciences humaines des religions. Mais ce serait mal comprendre le profil ici présenté. En effet, nous avons dit qu'il faut rompre avec l'idée d'un baccalauréat sur-spécialisé dès le premier cycle universitaire. Le profil proposé invite à construire un programme qui soit autre chose qu'une réduction des programmes visant à préparer des théologiens ou des informateurs religieux détenant un baccalauréat spécialisé en théologie ou en sciences humaines des religions. La formation des maîtres mérite plus d'attention; elle appelle des programmes spécifiques, axés sur l'activité éducative, les besoins réels du milieu et la préparation de véritables éducateurs, ce qui ne se réalise pas en ajoutant une année de pédagogie à deux ans de cours de théologie. C'est dans cette optique d'éducateurs à former que le profil de formation exposé plus haut a été conçu. Il veut notamment permettre aux éducateurs futurs de faire le même cheminement qu'ils auront à proposer aux jeunes: approche de la dimension religieuse à partir de la foi chrétienne, des sciences humaines de la religion et de la réflexion morale. Enfin, il ne peut être qu'un élément d'un plan de formation permanente, comme nous allons maintenant le préciser.

III. La formation permanente des enseignants de la religion

158. Il faut aujourd'hui accorder tout autant d'importance à la formation permanente des maîtres qu'à leur formation initiale. Ou plutôt, la formation initiale devrait être intégrée à un système de formation permanente. Cela pour deux raisons: d'abord, parce que l'éducateur, comme tous les citoyens et peut-être plus que tout autre, a besoin d'une éducation permanente; ensuite parce que l'on ne peut vraiment aider les autres à croître que si l'on se garde soi-même en processus d'éducation continue. Pour l'enseignant de la religion, le besoin d'une mise à jour constante est rendue encore plus nécessaire en raison de l'évolution rapide des mentalités au plan religieux et des développements continuels dans le domaine des études religieuses. Plusieurs moyens de perfectionnement lui sont offerts: la probation, le travail d'équipe, l'animation pédagogique, les programmes de recyclage et de perfectionnement, les lieux de ressourcement.

La probation

159. Nous avons fait état, en parlant de la formation permanente des maîtres à l'élémentaire (au numéro 65), du système de probation selon lequel un maître débutant enseigne pendant deux ans sous la supervision d'un comité de probation avant de recevoir son brevet permanent d'enseignement. Il semble bien que ce système, prévu par le règlement no 4 du ministère de l'Éducation (53), soit loin d'être, en plusieurs endroits, une réalité vraiment significative. Pourtant, l'importance des premières années d'enseignement est telle qu'elle devrait inciter tous les responsables et tout le corps professoral à assurer aux jeunes maîtres une période de probation vraiment formatrice. L'étude du Conseil supérieur de l'éducation sur «la différenciation des tâches de l'enseignant dans l'école secondaire polyvalente» (54) pourrait inspirer de neuves tentatives. «Dans l'état actuel des choses, l'on donne à des maîtres débutants, n'ayant aucune expérience et souvent détenant moins de qualifications que leurs aînés, autant de responsabilités qu'à des enseignants hautement spécialisés, reconnus pour leur compétence. En effet, ces jeunes maîtres se voient confier l'entière responsabilité de plus d'une centaine d'élèves pour l'enseignement d'une matière donnée. Ils ont une autonomie telle que plusieurs d'entre eux peuvent causer aux élèves un tort appréciable dû à leurs «essais et erreurs». Une meilleure supervision éviterait en bonne partie cette lacune et favoriserait surtout les échanges, une mise en commun des connaissances et des expériences telle que chaque maître y trouverait son profit et, en définitive, les étudiants. Cette supervision faciliterait l'intégration des jeunes maîtres dans la profession. Elle faciliterait de plus l'entraînement même des candidats à la profession en période de probation, vu la supervision suivie par l'équipe» (55). En attendant ce système de probation plus efficace, les conseillers pédagogiques en enseignement religieux doivent offrir aux nouveaux enseignants une supervision toute particulière.

Le travail d'équipe

160. Le travail d'équipe parmi les professeurs de religion constitue le plus sûr moyen de mise à jour au plan des connaissances et de la pratique pédagogique. En plusieurs écoles, ce travail d'équipe s'accomplit de façon exemplaire et l'efficacité de l'enseignement religieux s'en trouve grandement améliorée. Cependant, selon l'enquête du Service de l'enseignement catholique, 31% des professeurs de religion déplorent l'absence d'équipe dans leur école, la fréquence étant plus marquée dans le cas des petites écoles. Le succès ou l'échec de ce travail en collaboration dépend, pour une part, des personnes en cause et de la présence parmi elles d'une personne plus qualifiée qui puisse jouer le rôle de «personne-ressource». En général, ce ne sont pas ces «personnes-ressources» qui manquent, car on compte au secondaire une proportion importante d'enseignants bien qualifiés. Les obstacles majeurs qui s'opposent au travail d'équipe semblent venir plutôt des contraintes imposées par la convention collective. En effet, pour se révéler efficace, le travail de groupe exige une part de préparation et d'animation que seule une personne libérée à cette fin peut accomplir. Les dispositions actuelles, selon lesquelles un professeur peut

être libéré de 25% de sa tâche d'enseignement à même la charge horaire de l'ensemble de ses collègues, laissent relativement peu de disponibilité au «chef de section» ou «chef de groupe». Il convient tout de même de chercher à tirer le plus grand profit possible des ouvertures même limitées qui permettent le travail de groupe.

L'animation pédagogique

161. Il y a dix ans, l'enseignement religieux fut le premier à affirmer le besoin d'une animation pédagogique auprès des professeurs afin de les aider à renouveler leur action pédagogique. L'exemple des animateurs d'enseignement religieux fut bientôt suivi par les autres disciplines. Depuis, les structures mêmes d'animation n'ont cessé de faire l'objet de remises en cause et de transformations au plan administratif. Mais par-delà les structures qui peuvent varier, l'expérience de dix ans a démontré la nécessité d'une fonction d'animation auprès des enseignants chargés de l'enseignement religieux. La présence de conseillers pédagogiques en enseignement religieux intensifie et facilite le travail des équipes professorales, la circulation de l'information, la mise en place de cours de recyclage et de perfectionnement, la planification et l'évaluation des activités d'enseignement religieux. De même, depuis 1970, dans le cadre de la politique du ministère de l'Éducation concernant les agents de développement pédagogique, l'enseignement religieux a pu compter sur un certain nombre d'agents en enseignement religieux (a.d.p.) qui furent affectés à des tâches de coordination, de supervision et d'expérimentation autrefois mal assurées. C'est pourquoi, au moment de répartir le personnel consacré à l'animation pédagogique au niveau régional ou au développement pédagogique au niveau provincial, les autorités doivent prendre en considération les besoins de l'enseignement religieux et assurer à cet enseignement un traitement équitable.

Le perfectionnement et le recyclage

162. Par perfectionnement, il faut entendre tout programme cohérent de cours menant à une qualification académique supérieure. Quelle est l'attitude des enseignants par rapport à leur perfectionnement? Il ressort de l'enquête du Service de l'enseignement catholique que «la majorité des professeurs de religion n'a acquis aucun perfectionnement depuis cinq ans» (56). Voici le pourcentage de professeurs qui ont acquis au cours de cette période des crédits dans l'un ou l'autre secteur d'études religieuses (57);

	catéchèse	sciences religieuses	sciences humaines des religions	exégèse
1 à 6 crédits	21.9%	9.6%	9.6%	9.9%
7 à 30 crédits	11.6%	14.3%	4.2%	6.3%
30 à 90 crédits	6.3%	13%	1.8%	2.3%

163. Par recyclage, on désigne généralement tout cours ou toute session visant à opérer un rattrapage sur un point précis (un programme, une méthode, un contenu) mais ne conduisant pas de soi à un diplôme supérieur. Le recyclage n'atteint lui aussi, qu'une minorité de professeurs de religion. Toujours selon l'enquête du Service de l'enseignement catholique, 27.6% des professeurs ont accepté de se soumettre à un recyclage en catéchèse, 16.6% en sciences religieuses, 6.6% en sciences humaines des religions et 6.6% en exégèse. Les sessions et les cours organisés par les services diocésains et par les commissions scolaires semblent n'avoir rejoint qu'à peu près le tiers des enseignants (58).

164. Faute de point de comparaison, on ne peut dire si ces chiffres sont supérieurs ou inférieurs à ceux qu'on pourrait trouver chez d'autres groupes d'enseignants. Quoi qu'il en soit, et bien que le perfectionnement et le recyclage n'aient rejoint qu'environ le tiers des enseignants de la religion, il reste que le désir de perfectionnement demeure grand: «la majorité (69.4%) désire parfaire ses études dans l'enseignement de la religion» (59). Cela devrait inciter les divers responsables de formation à multiplier les possibilités de perfectionnement et de recyclage. Soulignons particulièrement les quatre moyens suivants:

- cours universitaires de perfectionnement

165. Ces cours devraient être conçus selon les perspectives évoquées précédemment lors de l'analyse des programmes de formation. Il faut poursuivre la politique actuelle qui tend à rendre ces cours de plus en plus accessibles (module sur le chantier, cours dispensés dans de nombreux sous-centres, etc.). A ce sujet, l'enquête du Service de l'enseignement catholique a révélé que dans certaines régions il existait des carences particulières au plan des études ou du perfectionnement des enseignants de la religion. Ce sont les régions du Nord-ouest Outaouais, de Trois-Rivières et du Bas Saint-Laurent (60). Notons enfin que les programmes de certificat — qui sont rares et auxquels on oppose parfois un refus de principe — peuvent également rendre d'excellents services à des maîtres qui hésitent à s'engager dans un long cours universitaire mais prendraient peut-être volontiers un programme cohérent de 10 ou 15 crédits.

- sessions et stages

166. Au cours de la dernière décennie, il y eut un grand nombre de sessions brèves — une semaine, trois jours, une fin de semaine — organisées durant l'année scolaire ou durant les vacances d'été par les services diocésains ou par les commissions scolaires dans le but de sensibiliser des groupes d'enseignants soit à un manuel, soit à une approche pédagogique, soit à un thème ou un point de doctrine. Ces sessions ont presque totalement disparu au profit des cours universitaires comportant des crédits. Pourtant, le besoin existe encore de sessions brèves et intensives, se déroulant dans un contexte de gratuité, libres de conditionnements universitaires et délibérément fonctionnelles. De telles sessions se prêtent

bien à une programmation et à un déroulement souples et variés, elles favorisent une approche éducative renouvelée, ouverte à toutes les dimensions d'une formation permanente. Les services diocésains et les commissions scolaires ne devraient pas hésiter à maintenir quelques sessions de ce genre, car celles-ci possèdent une efficacité toute particulière.

- journées pédagogiques

167. Soulignons enfin l'importance des journées pédagogiques ou journées «inter-étapes» pour le perfectionnement continu des maîtres en enseignement religieux. Comme nous le soulignions déjà au numéro 71, le cadre et le rythme de ces journées se prêtent très bien à une mise à jour régulière et systématique de tous les professeurs de religion. Les chefs de groupe et les conseillers pédagogiques devraient veiller à assurer à l'enseignement religieux une place dans l'horaire de ces journées et mettre au point un programme cohérent d'étude, d'évaluation et de planification.

- lieux de ressourcement spirituel

168. L'apport des universités et de l'école à la formation permanente des enseignants de la religion se situe principalement dans la ligne du savoir et du perfectionnement de la pratique pédagogique, même si les deux autres dimensions — le savoir être et le savoir devenir — ne doivent pas y être mises entre parenthèses. En ce qui touche ces deux dernières dimensions, il est certain que les communautés chrétiennes, diocésaines, paroissiales et autres, ont une contribution irremplaçable à fournir. Les professeurs de religion ont besoin de trouver des lieux de ressourcement proprement spirituel pour pouvoir persévérer dans un enseignement qui devient vite «vidant» pour ceux ou celles qui s'y adonnent à longueur d'années. Ce que nous avons dit plus haut (aux numéros 93-94) touchant une pastorale adaptée aux besoins des enseignants, s'applique ici doublement dans le cas des professeurs de religion.

IV. Le recrutement des professeurs de religion au secondaire

169. Les effectifs actuels de maîtres en formation dans les centres universitaires sont-ils suffisants pour répondre aux besoins des écoles secondaires? Dans une enquête effectuée en janvier 1970, le Service de l'enseignement catholique dénombrait 2,369 personnes inscrites dans les facultés de théologie ou départements de sciences religieuses (61). De ce nombre, 597 déclaraient se préparer en vue de l'enseignement religieux dans les écoles; 283 étaient des professeurs en voie de perfectionnement et les 314 autres étaient des étudiants-maîtres représentant des effectifs nouveaux. Pour l'année scolaire 1971-72, un sondage de la Direction générale de l'enseignement supérieur donne un total de 218 personnes inscrites à plein temps en sciences religieuses, dont 143 devaient terminer en 1972, 37 en 1973 et 35 en 1974 (62). Pris isolément, ces chiffres indiquent une baisse rapide dans le nombre de candidats en formation.

170. Pour interpréter ces données, il faut tout d'abord les comparer à celles obtenues pour les autres disciplines. Selon le même sondage, il y avait, en 1971-72, un total de 4,476 personnes se préparant à l'enseignement secondaire (63). Ces futurs maîtres se répartissaient ainsi selon les principales spécialités et l'année où ils devaient terminer leurs études.

	total des étudiants-maîtres	finissants en 1972	finissants en 1973	finissants en 1974	pourcentage par discipline
sciences religieuses	218	143	37	35	(4%)
éducation physique	885	330	214	337	(18%)
histoire et civilisation	691	378	157	126	(14%)
mathématiques	324	192	64	65	(7%)
sciences	367	269	44	51	(12%)
français	505	289	113	79	(10%)
anglais	109	57	23	23	(2%)
musique	278	84	93	101	(5%)

171. Ce tableau appelle au moins deux remarques. Tout d'abord, dans toutes les disciplines, à l'exception de l'éducation physique et de la musique, on note une forte tendance à la baisse — plus de 50% en fait — dans le total des finissants de 1972 et ceux de 1973. Cette chute apparaît comme une conséquence du surplus d'enseignants qui a commencé à se manifester il y a trois ans; elle s'explique aussi par le fait que 1972 marquait la fin des programmes de formation dans plusieurs centres non universitaires.

172. Les sciences religieuses regroupent un très faible pourcentage (4%) du total des étudiants en formation, un pourcentage qui n'a toutefois rien d'exceptionnel. C'est l'anglais qui a le pourcentage le plus faible (2%); les mathématiques, le français et les sciences obtiennent respectivement 7%, 10% et 12%; l'histoire et l'éducation physique retiennent les plus forts contingents, avec 14% et 18% du total des étudiants-maîtres. Notons qu'un faible pourcentage n'indique pas de soi une pénurie dans une discipline. Par exemple, il se peut que les postes de professeurs d'anglais soient presque tous comblés et que 2% de futurs maîtres en cette discipline soit suffisant. De même, un fort pourcentage n'indique pas nécessairement un besoin particulier en une discipline. Ainsi il se peut que le nombre de nouveaux diplômés en histoire et géographie soit pléthorique. L'interprétation des chiffres ne peut se faire qu'en fonction des besoins réels qui varient d'une région à une autre.

173. Nous ne possédons aucune donnée précise concernant les besoins des diverses régions en enseignants de la religion. Jusqu'à tout récemment, les commentaires les plus fréquents laissaient croire à un nombre insuffisant. C'est ainsi que dans un sondage, effectué en 1970 par le Service de l'enseignement catholique et où l'on demandait aux conseillers pédagogiques en enseignement religieux s'ils pouvaient remplacer aisément ou non les professeurs démissionnaires, on obtenait les

réponses suivantes: très facilement 22%, assez facilement 37%, assez difficilement 40%; personne ne répondait «très difficilement» (64). Aujourd'hui, on commence à citer des cas de professeurs de religion remerciés de leur service en raison du surplus d'enseignants.

174. Dans la conjoncture actuelle, il est très important de suivre de près l'évolution de la situation. Concrètement, il serait indispensable que l'on tienne à jour des statistiques concernant le roulement des professeurs de religion et les ressources des diverses régions administratives du Québec, de même que des statistiques précises sur le nombre de candidats en voie de formation. Nous croyons que le Service de l'enseignement catholique est l'organisme le mieux placé pour assurer ce service technique d'information auprès des universités et du milieu scolaire.

175. EN RÉSUMÉ, voici les principales propositions et conclusions touchant la formation initiale et permanente des maîtres en enseignement religieux au niveau secondaire.

1. Il faut décourager la recherche d'une spécialisation excessive dans les programmes de baccalauréat spécialisé d'enseignement secondaire avec option en sciences religieuses.

2. La spécialisation dans l'un ou l'autre secteur des sciences religieuses devrait être réservée aux programmes de baccalauréat spécialisé en études religieuses et aux diplômes de second et de troisième cycles.

3. Le programme de baccalauréat spécialisé d'enseignement secondaire avec mention en sciences religieuses devrait comporter des traits communs d'une université à une autre, puisqu'il doit préparer à l'enseignement dans des écoles qui sont régies à la grandeur du Québec par les mêmes programmes d'études. Ce programme doit être offert dans tous les centres de formation des enseignants et rendu ainsi accessible aux enseignants de toutes les régions.

4. Le recrutement des professeurs appelés à initier les étudiants-maîtres, notamment en enseignement catéchétique et en sciences humaines des religions, doit faire l'objet d'une attention spéciale des départements et facultés universitaires concernés par la formation des enseignants.

5. Il faut concevoir les programmes de formation dans la ligne d'une conception organique de l'éducation, car il s'agit de former avant tout des éducateurs et non seulement des spécialistes ou des informateurs en matière religieuse.

6. Du futur maître en enseignement religieux, on attend en tout premier lieu qu'il sache comprendre une situation éducative, saisir le cheminement global des jeunes et créer un environnement éducatif.

7. Avec les étudiants-maîtres, on doit utiliser largement le même type d'approche qu'on souhaite les voir utiliser une fois qu'ils seront dans l'enseignement.

8. Il importe de tenir compte du type spécifique d'apprentissage que propose l'enseignement religieux. Cet apprentissage ne peut se limiter à un savoir transmis oralement; il appelle des expériences qui permettent de pénétrer de l'intérieur les phénomènes religieux et aussi des lieux d'échange et d'expression par l'art, l'audio-visuel, le rite, le témoignage.

9. La formation initiale des maîtres en enseignement religieux doit être intégrée à un plan de formation permanente.

10. Les professeurs expérimentés et les conseillers pédagogiques ont un rôle important à jouer pour rendre vraiment formatrice la période de probation de leurs jeunes collègues dans l'enseignement.

11. Les autorités scolaires doivent veiller à rendre possible le travail d'équipe parmi les professeurs de religion. Ce travail en collaboration constitue un instrument privilégié de formation continue.

12. Les autorités scolaires doivent accorder à l'enseignement religieux un traitement équitable dans l'allocation des postes de conseillers pédagogiques et des postes d'agents de développement pédagogique.

13. Pour répondre au désir de perfectionnement des maîtres en exercice, il convient de présenter et d'agencer les cours universitaires, sessions, stages et journées pédagogiques selon une stratégie cohérente de perfectionnement.

14. Pour faciliter le recrutement des maîtres en enseignement religieux et éclairer les centres universitaires, le Service de l'enseignement catholique du ministère de l'Éducation doit tenir à jour les statistiques concernant le roulement annuel des professeurs de religion et le nombre d'étudiants-maîtres en formation.

15. Les communautés de foi peuvent exercer un rôle important de soutien auprès des enseignants de la religion. Il leur revient de créer des lieux de ressourcement personnel et spirituel vraiment adaptés aux besoins des professeurs.

conclusion

une question d'intéressement

176. A la suite de l'analyse de la situation des maîtres de l'élémentaire et du secondaire face à l'enseignement religieux, une question demeure, peut-être la plus importante, celle de leur intéressement à l'éducation religieuse. Dans un dossier sur la formation des maîtres, on écrivait, en 1970: «Au-delà de toutes les questions de programmes et de structures, c'est sans doute le désintéressement des étudiants-maîtres à l'égard de l'enseignement religieux qui va rapidement — s'il ne l'est pas — devenir le problème no 1 de l'enseignement religieux au Québec» (65). Effectivement, après avoir fait le tour des questions touchant la compétence, la formation et le recrutement des maîtres en enseignement religieux, nous sommes finalement renvoyés à un autre plan, celui des motivations et de l'intérêt qui poussent les individus à valoriser l'éducation religieuse et à choisir d'assumer l'enseignement religieux. Est-il possible de susciter cet intérêt et d'éveiller ces motivations? A bien des égards, la question demeure insaisissable et les éléments de réponse restent hors de notre portée. Osons tout de même suggérer, en terminant, quelques pistes de recherche et d'action.

Diffuser une information renouvelée sur l'enseignement religieux

177. L'intéressement à l'enseignement religieux présuppose en tout premier lieu que soit diffusée une information renouvelée touchant les développements récents en cette matière, la valeur éducative de cet enseignement et la place qu'il occupe dans un projet éducatif ouvert à tout l'homme. Trop de personnes sont encore sous l'impression que l'enseignement religieux est une discipline de sacristie, visant à embrigader les jeunes ou à leur inculquer le sens de la discipline. Ajoutons que selon les critères d'une pensée sécularisté courante cette matière n'a pas d'avenir; bien imprudent serait donc celui qui choisirait de s'y spécialiser aujourd'hui. Il est urgent de proposer une conception neuve de l'enseignement religieux, conception qui soit attrayante et motivante pour des jeunes qui songent à une carrière en éducation. Nous croyons que cette conception devrait se formuler dans la perspective éducative que nous avons développée précédemment. Lorsque prévaut une conception étroite de l'activité éducative ou lorsqu'on le définit comme une pure activité pastorale, l'enseignement religieux se trouve en effet dans une position précaire au sein de l'école. Mais lorsque prédomine une conception ouverte de l'activité éducative, alors l'enseignement religieux n'a rien à craindre; il trouve spontanément sa place dans le processus éducatif.

Assurer la qualité de l'enseignement religieux au secondaire

178. La qualité de l'enseignement religieux dispensé dans les écoles secondaires exerce une influence déterminante pour le recrutement. Il est évident qu'un cours de religion peu stimulant et suivi avec indifférence ne peut donner le goût à un jeune qui songe à une carrière d'enseignant de se qualifier un jour en cette matière. Par contre, le souvenir d'un bon cours d'enseignement religieux dispensé par un véritable éducateur peut inciter un étudiant-maître à choisir une option en sciences religieuses. En conséquence, tout effort visant à valoriser l'enseignement de la religion au secondaire facilite d'une façon certaine le recrutement et l'intéressement des futurs maîtres.

Relever le statut des sciences religieuses dans les collèges

179. La situation actuelle des sciences religieuses dans les collèges d'enseignement général et professionnel n'est pas de nature à mettre en valeur la profession d'éducateur spécialisé en ce domaine. Peu de collèges continuent d'offrir une option en sciences religieuses parce que le nombre d'élèves qui s'y inscrivent est trop faible. De plus, les facultés ou départements universitaires de sciences religieuses n'exigent actuellement aucun prérequis d'études religieuses des cégépiens qui désirent s'inscrire au baccalauréat spécialisé d'enseignement secondaire (sciences religieuses). Dans la conjoncture présente, il serait irréaliste d'imposer de tels prérequis immédiatement; mais il ne faut pas exclure d'une façon définitive une telle possibilité dans quelques années. Avant d'en venir à cette mesure, une meilleure communication devrait s'instaurer entre les centres universitaires et les collèges. Il serait par exemple indispensable que les étudiants des collèges soient mieux informés sur les orientations des programmes de sciences religieuses, sur le rôle et la place de ces sciences dans notre société, enfin sur les besoins réels du milieu scolaire. On songe ici à des tracts, à des visites ou à des séances d'information dans les collèges.

Proposer une seconde spécialisation à des éducateurs compétents

180. Il vaudrait la peine d'inviter des éducateurs expérimentés au niveau secondaire à choisir l'enseignement religieux comme deuxième spécialisation. On sait que l'organisation scolaire exigera toujours une certaine polyvalence chez les maîtres et surtout que la volonté de décloisonnement des cours et des activités obligera à sortir du cadre étroit de la spécialisation exclusive. C'est pourquoi le choix d'une deuxième spécialisation paraît souhaitable d'un point de vue éducatif. Un bon éducateur, qui manifeste un intérêt réel pour l'enseignement religieux, qui se tient à jour et se montre disposé à suivre des cours de recyclage en cette matière, peut donner un rendement bien supérieur à celui du spécialiste routinier.

S'intéresser aux motivations qui portent à choisir l'enseignement religieux

181. Une enquête réalisée en Grande-Bretagne montre que 40% des étudiants-maîtres en formation dans ce pays déclarent avoir choisi les études religieuses par suite de leur expérience dans divers mouvements étudiants, sociaux et religieux (66). L'idée de s'engager dans l'enseignement de cette discipline paraît donc liée à des expériences concrètes d'engagement social et ecclésial. Il faut déplorer qu'aucune enquête effectuée auprès des enseignants de la religion dans les écoles du Québec n'ait tenté de cerner de plus près les motifs qui les ont poussés à choisir cette orientation. On peut croire cependant que toute expérience ou tout mouvement qui permet à une personne d'élargir le cercle de ses préoccupations, d'aiguiser son sens social, de tourner son attention vers les questions de fond de l'existence, peut également contribuer à la sensibiliser à des formes d'enseignement centrées principalement sur l'amélioration de la qualité de la vie et le développement intégral de la personne.

Pour une «autre croissance»

182. Cette question de la qualité de la vie devient aujourd'hui le débat de fond des sociétés. De plus en plus, les motivations des personnes et les choix des collectivités tendent à se polariser dans deux directions: celle du bien-être matériel par la recherche du progrès technique à tout prix et celle du mieux-être humain par la recherche de la qualité de l'existence. L'éducation religieuse se situe manifestement dans cette deuxième catégorie: elle vise une «autre croissance», où seraient combinés les objectifs économiques, sociaux, artistiques, culturels, moraux et spirituels. Un mot du président du Club de Rome, ce cénacle d'économistes et de scientifiques inquiets de l'avenir de l'humanité, souligne l'actualité de tout apport proprement spirituel: «Je pense que le facteur spirituel est fondamental dans l'homme: nous nous sommes séparés des valeurs morales et spirituelles — immatérielles — pour suivre les dieux du bien-être matériel et je pense que les hommes commencent à réaliser que nous avons sacrifié un peu trop aux gadgets, à ce bien-être matériel, à cette civilisation matérialiste» (67).

notes

(1) — L. Goerlach-Seers, **Situation de l'enseignement catéchétique à l'élémentaire,** Commission des écoles catholiques de Montréal, Service de la pastorale, 1968, 307 pages.

— R. Lemieux, **L'enseignement catéchétique à l'élémentaire dans le diocèse de Québec**, (rapport d'étape), Centre de recherche en sociologie religieuse, Université Laval, Québec, 1970, 328 pages.

— **La catéchèse au primaire**, Région de Laprairie, Commission scolaire de Lignery, rapport préliminaire, document ronéotypé, mars 1969, 17 pages.

— J.-M. Hort, **Rapport sur la situation de l'enseignement de la catéchèse à l'élémentaire**, Commission des écoles catholiques de Hull, document ronéotypé, 34 pages, février 1971.

— **Profils religieux**, Commission des écoles catholiques de Sherbrooke, document ronéotypé, 123 pages, février 1972.

— **Rapport d'une enquête sur la catéchèse à l'élémentaire**, Comité diocésain de pastorale et de catéchèse à l'élémentaire (Valleyfield), document ronéotypé, 21 pages, mai 1972.

— **Rapport préliminaire**, Commission des écoles catholiques de La Salle et Verdun, document ronéotypé, 53 pages, mai 1972.

— **L'enseignement religieux à l'élémentaire** (résultat du sondage), Service de pastorale et de catéchèse à l'élémentaire, diocèse de Rimouski, document ronéotypé, 14 pages, novembre 1971.

— **L'enseignement religieux à l'élémentaire** (sondage), Service de pastorale et de catéchèse à l'élémentaire, diocèse de Ste-Anne-de-la-Pocatière, document ronéotypé, 13 pages, 1972.

— **Rapport de l'enquête effectuée auprès des enseignants**, Commission scolaire de Saint-Léonard-de-Port-Maurice, dans «Expérimentation des diverses formules du volontariat des maîtres chargés de l'enseignement religieux à l'élémentaire durant l'année 1971-1972 (annexes au rapport final), Service de l'enseignement catholique, ministère de l'Éducation, mai 1972, pp. 17-35.

— **Sondage en vue d'une meilleure connaissance du milieu enseignant à l'élémentaire**, Office de l'éducation de l'archevêché de Montréal, document ronéotypé, 9 pages, janvier 1973.

(2) L'enseignement catéchétique à l'élémentaire dans le diocèse de Québec, p. 103.

(3) Cf. Commission d'études sur les laïcs et l'Église, **L'Église du Québec: un héritage, un projet**, Montréal, Fides, 1972, p. 23 et ss.

(4) **Ibid.**, p. 82.

(5) Dans le sondage effectué à Montréal en 1972-73 (voir note 1), les professeurs ayant une année d'expérience représentent 0.5% du total de l'échantillon (1,517 enseignants).

(6) **Rapport de l'expérimentation du volontariat dans dix zones du Québec en 1972-1973**, Service de l'enseignement catholique, ministère de l'Éducation, document ronéotypé, avril 1973, p. 23.

(7) **Rapport de l'expérimentation du volontariat pour une deuxième année dans six zones du Québec en 1972-1973**, Service de l'enseignement catholique, ministère de l'Éducation, document ronéotypé, avril 1973, p. 6.

(8) Commission d'études sur les laïcs et l'Église, **op. cit.**, p. 188.

(9) **Textes de la Table de travail sur l'éducation chrétienne au Québec**, Service de l'enseignement catholique, ministère de l'Éducation, Québec, 1971, p. 37.

(10) Cf. **L'enseignement religieux: voies et impasses**, numéros 83 à 86.

(11) **Situation de la formation du personnel du système scolaire québécois en 1971-1972**, Direction générale de l'enseignement supérieur, ministère de l'Éducation, Québec, juin 1972, p. 4.

(12) **Statistiques de l'enseignement 1972-1973** (données préliminaires), ministère de l'Éducation, Québec, 1972, p. 149.

(13) La loi (27) concernant le regroupement des commissions scolaires et la loi (71) pour favoriser le développement scolaire dans l'île de Montréal.

(14) **Règlement no 4 du ministère de l'Éducation** relatif au permis et au brevet d'enseignement, 30 mars 1966.

(15) Voir dans **Actes du colloque formation des maîtres**, Université du Québec à Montréal, Montréal, 1972, les conférences de B.G. Palmer: «The Education and Training of Teachers in England and Wales» pp. 23-42, et de M. Bélanger: «Dialectique recherche-pratique en éducation», pp. 102-126.

(16) G. Gauthier, «Perspectives à propos de la formation des maîtres», dans **Actes du colloque formation des maîtres**, p. 19.

(17) Cf. **Rapport d'une étude par l'Association des directeurs diocésains d'éducation**, document ronéotypé, 28 janvier 1971.

(18) R. Lemieux, **op. cit.**, p. 102.

(19) Enquête effectuée à Sherbrooke, citée à la note 1, pp. 16-17.

(20) Sondage effectué à Montréal, cité à la note 1, pp. 5-6.

(21) Voir **Statistiques de l'enseignement 1972-1973** (données préliminaires), ministère de l'Éducation, Québec, 1972, p. 149.

(22)
- **Rapport d'une étude sur la situation de l'enseignement religieux au cours secondaire**, Service de l'enseignement catholique, ministère de l'Éducation, document ronéotypé, 24 pages, 1970.
- **Mémoire sur la situation du professeur d'enseignement religieux dans les écoles secondaires du diocèse de Chicoutimi**, Commission du secondaire, Office diocésain de l'enseignement religieux, document ronéotypé, 68 pages, 1969.
- **Enquête auprès des professeurs de religion dans les écoles secondaires de Nicolet**, Office diocésain de l'enseignement religieux, 1969.
- **Sondage auprès des professeurs d'enseignement religieux au secondaire à la C.E.C.M.**, en 1969-1970, document ronéotypé, 14 pages.
- **Enseignement religieux au secondaire**, Centre de recherche en sociologie religieuse de l'Université Laval (textes préliminaires) document ronéotypé, 156 pages, 1972.
- **Enquête auprès des professeurs de religion dans les écoles secondaires publiques**, Service de l'enseignement catholique, ministère de l'Éducation, Québec, 1973.

(23) Commission d'études sur les laïcs et l'Église, **op. cit.,** p. 25.

(24) N. Wener, **Croyants du Canada-français I**, recherche sur les attitudes et les modes d'appartenance, troisième annexe au rapport Dumont, pp. 47-48.

(25) **Ibid.**, p. 48.

(26) **Enquête auprès des professeurs de religion dans les écoles secondaires publiques**, Service de l'enseignement catholique, ministère de l'Éducation, Québec, 1973, p. 67.

(27) Statistiques de la C.E.Q., 10 juin 1971.

(28) **Enseignement religieux au secondaire**, chapitre 2, pp. 70-72.

(29) **Ibid.**, ch. 2, pp. 76-78.

(30) **La pastorale scolaire** (enseignement secondaire), Service de l'enseignement catholique, novembre 1972, cahier no 2, p. 12.

(31) **Enquête auprès des professeurs de religion dans les écoles secondaires publiques**, p. 28.

(32) Voir liste donnée à la note 22.

(33) **Enquête auprès des professeurs de religion dans les écoles secondaires publiques**, pp. 67-77.

(34) **Ibid.**, pp. 77-84.

(35) **Enseignement religieux au secondaire**, ch. 2, p. 75.

(36) **Enquête auprès des professeurs de religion dans les écoles secondaires publiques**, p. 13.

(37) **Enseignement religieux au secondaire**, ch. 2, p. 62.

(38) **Rapport d'une étude sur la situation de l'enseignement religieux au cours secondaire**, p. 12.

(39) **Enquête auprès des professeurs de religion dans les écoles secondaires publiques**, p. 67.

(40) **Ibid.**, p. 23.

(41) **Ibid.,** p. 30.

(42) **Ibid.**, pp. 35 et 39.

(43) **Ibid.**, p. 24.

(44) **Rapport d'une étude sur la situation de l'enseignement religieux au cours secondaire**, p. 11.

(45) **Enquête auprès des professeurs de religion dans les écoles secondaires publiques**, p. 9.

(46) Université du Québec à Rimouski, Programme de baccalauréat d'enseignement secondaire (sciences religieuses), document ronéotypé, 5 pages, 1972.

(47) **Ibid.**, pp. 1-2.

(48) Université Laval, **Répertoire de cours 1972-73**, Québec.

(49) Université du Québec à Montréal, Programmes de baccalauréat de la Famille des sciences humaines 1972-1973, Montréal.

(50) L.-A. Dorais, **Actes du colloque formation des maîtres,** Université du Québec à Montréal, Montréal, 1972, p. 142.

(51) P. Angers, «Théorie de l'apprentissage et tâches du maître», dans **Actes du Colloque formation des maîtres,** p. 64.

(52) Voir **L'activité éducative**, Rapport 1969-1970, Conseil supérieur de l'éducation, pp. 38-39.

(53) **Règlement no 4 du ministère de l'Éducation** relatif au permis et au brevet d'enseignement, 30 mars 1966.

(54) Conseil supérieur de l'éducation, «Rapport sur la différenciation des tâches de l'enseignant dans l'école secondaire polyvalente», dans **Rapport annuel 1970-71**, Québec, pp. 258-280.

(55) **Ibid.**, p. 266.

(56) **Enquête auprès des professeurs de religion dans les écoles secondaire publiques,** p. 21.

(57) **Ibid.,** p. 20.

(58) L'enquête dans le diocèse de Québec note que 38% des professeurs avaient suivi des sessions diocésaines de catéchèse (**loc. cit.,** p. 65).

(59) **Enquête auprès des professeurs de religion dans les écoles secondaires publiques**, p. 23.

(60) **Ibid**., pp. 15, 17 et 149.

(61) **Étude sur la situation de la formation des maîtres en sciences religieuses dans les universités**, Service de l'enseignement catholique, ministère de l'Éducation, septembre 1970, p. 97.

(62) **Situation de la formation du personnel du système scolaire québécois en 1971-1972**, Direction générale de l'enseignement supérieur, ministère de l'Éducation, 15 juin 1972, pp. 123-126.

(63) **Ibid**., pp. 55-64, La statistique donnée inclut 3,315 étudiants-maîtres se préparant exclusivement pour le secondaire, 476 pour les niveaux élémentaire et secondaire, et 297 pour les trois niveaux élémentaire, secondaire et collégial.

(64) **Rapport d'une étude sur la situation de l'enseignement religieux au cours secondaire**, Service de l'enseignement catholique, ministère de l'Éducation, p. 12.

(65) Office de catéchèse du Québec, **Dossier sur la formation des maîtres**, Montréal, 1970, p. 3.

(66) British Council of Churches, **The recruitment, Employment and Training of Teachers of Religious Education**, 10 Eaton Gate, Londres, 1971, p. 34.

(67) A. Peccei, cité par R. Lattès, **Pour une autre croissance**, Paris, Le Seuil, 1972, p. 26.

table analytique des matières

Les chiffres romains en caractères gras indiquent le numéro des fascicules; les chiffres arabes renvoient aux paragraphes.

ENSEIGNANTS

ENSEIGNEMENT RELIGIEUX

ENSEIGNEMENT RELIGIEUX CATÉCHÉTIQUE

ÉTUDIANTS

RELIGION

SÉCULARISATION

VALEURS

Réalisé par le Service général des communications
du ministère de l'Éducation

Code 37-1007 Dossier 7475-030

Dépôt légal : 2e trimestre 1974
Bibliothèque nationale du Québec

GOUVERNEMENT
DU QUÉBEC

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION