



Gouvernement du Québec
Comité Catholique

**RAPPORT D'UNE ÉTUDE DU COMITÉ
CATHOLIQUE JUIN 1991**

**LA SITUATION
DE L'ENSEIGNEMENT
MORAL ET RELIGIEUX
CATHOLIQUE
AU SECONDAIRE**

E3S9
C65/
R37
1991
QCSE

DOC - 09679

E359

C65

R37

1991

QLSE

**RAPPORT D'UNE ÉTUDE SUR LA
SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX
CATHOLIQUE AU SECONDAIRE**

CONSEIL SUPÉRIEUR
DE L'ÉDUCATION

02 MAI 2001

DOCUMENTATION

Juin 1991

ISBN: 2-550-15812-1
Dépôt légal: troisième trimestre 1991
Bibliothèque nationale du Québec

TABLE DES MATIÈRES

	Page
Présentation du rapport	1
 <u>Premier chapitre</u>	
Les programmes d'études dans leur rapport avec les expériences personnelles et culturelles des élèves	4
 1.1 Témoignages sur les conditions qui favoriseraient les rapports de l'enseignement moral et religieux catholique avec les expériences des élèves	7
 1.2 Rapport de l'examen de chacun des programmes d'études pour l'enseignement moral et religieux catholique au secondaire, du point de vue de leur aptitude à rejoindre les expériences personnelles et culturelles des élèves	16
 1.3 Les orientations pastorales de l'Assemblée des évêques du Québec et le cadre d'élaboration des programmes du ministère de l'Éducation: possibilités et contraintes	49
 Conclusion générale de l'étude des programmes pour l'enseignement moral et religieux catholique au secondaire du point de vue de leur rapport avec les expériences personnelles et culturelles des élèves	56

Deuxième chapitre

Les programmes d'études et la formation du jugement moral des élèves	58
2.1 Des éléments de contexte	60
2.2 L'influence des cours en enseignement moral et religieux catholique sur le jugement moral des élèves: ce qu'en disent les élèves et leurs enseignantes et enseignants	66
2.3 Les programmes et le matériel didactique en enseignement moral et religieux catholique et la formation du jugement moral des élèves	71
Conclusion	77

Troisième chapitre

L'enseignement moral et religieux catholique et les différentes cultures religieuses	80
3.1 La situation pluriethnique et plurireligieuse d'aujourd'hui	82
3.2 L'introduction de la dimension interreligieuse dans les programmes d'études actuels: une première solution à envisager	91
3.3 Un enseignement moral et religieux particulier pour certains groupes d'élèves de milieux pluralistes: une deuxième solution à envisager	94
Conclusion	107

Quatrième chapitre

Les conditions de réalisation de l'enseignement moral et religieux catholique au secondaire	108
4.1 Des facteurs reliés à la tâche	110
4.2 Des facteurs reliés à l'organisation de l'enseignement moral et religieux catholique dans l'école	114
4.3 Des conditions reliées au contexte général des cours d'enseignement moral et religieux catholique	120
Conclusion	135

Annexes

Annexe I	Les consultations effectuées par le Comité	138
Annexe II	Le choix entre l'enseignement moral et religieux catholique et l'enseignement moral au secondaire Année scolaire 1988-1989	140

Présentation du rapport

Le présent rapport, élaboré par le Comité catholique au cours de l'année 1990, constitue la synthèse des principaux éléments qui ressortent de l'examen de la situation de l'enseignement moral et religieux catholique au secondaire. Sur la base de cet examen et de ce rapport, le Comité catholique vient de produire et de rendre public un avis au ministre de l'Éducation: L'enseignement moral et religieux catholique au secondaire. Pour un enseignement mieux adapté aux jeunes et aux contextes actuels.

L'étude de la situation de l'enseignement moral et religieux catholique au secondaire était devenue nécessaire¹. À l'occasion des audiences qu'il tient dans les écoles depuis quelques années, le Comité est fréquemment en contact avec des enseignantes, des enseignants et des élèves qui, soucieux de la qualité de l'enseignement moral et religieux catholique, lui font part de difficultés et d'insatisfactions concrètes et nombreuses. La situation décrite – et que Carrefour 89² a aussi évoqué – indique un écart entre ce qu'on pourrait raisonnablement attendre de l'enseignement moral et religieux catholique et sa réalité actuelle. Ce sont principalement les programmes d'études et les pratiques pédagogiques qui sont mis en cause. On constate généralement que l'enseignement moral et religieux actuel au secondaire parvient difficilement à adapter ses pratiques pédagogiques et ses contenus d'enseignement aux élèves et aux nouveaux contextes dans lesquels ils évoluent. Aussi, le Comité a-t-il résolu de pousser plus à fond l'examen des problèmes soulevés.

-
1. Déjà en 1989, dans son rapport L'École catholique, le défi de son projet éducatif (p. 21-28), élaboré à la suite d'entretiens réalisés avec le personnel et les élèves d'un très grand nombre d'écoles, le Comité catholique faisait état des difficultés que rencontre l'enseignement moral et religieux catholique au secondaire.
 2. Carrefour 89, colloque provincial sur les défis actuels de l'éducation catholique, tenu à l'Université Laval, en août 1989. Ce colloque regroupait environ huit cents personnes du monde scolaire, particulièrement intéressées par l'éducation morale et religieuse à l'école.

Son étude a porté sur quatre facettes de l'enseignement moral et religieux catholique au secondaire identifiées par les milieux comme des éléments majeurs de la problématique d'ensemble. Chacune de ces facettes correspond à un chapitre du rapport:

- 1) les programmes d'études dans leur rapport avec les expériences personnelles et culturelles des élèves;
- 2) les programmes d'études et la formation du jugement moral des élèves;
- 3) l'enseignement moral et religieux catholique et les différentes cultures religieuses
- 4) les conditions de réalisation de l'enseignement moral et religieux catholique³

Chacun des chapitres contient des propos entendus dans les milieux scolaires, des analyses des programmes d'études, des points de vue d'experts et des conclusions auxquelles arrive le Comité. Ces conclusions furent soumises, d'une part, à des spécialistes, d'autre part, à un colloque de théoriciens et de praticiens réunis à Montréal, les 23 et 24 janvier 1991.

3. Il faut noter que ce quatrième aspect de la problématique fera l'objet d'une intervention particulière du Comité catholique au cours de la prochaine année.

C'est sur la base de son étude et de l'ensemble de ses consultations⁴, que le Comité dégage et fait part au Ministre des recommandations qui apparaissent les plus susceptibles d'améliorer la pertinence éducative de l'enseignement moral et religieux catholique au secondaire.

4. Le diagnostic établi par le Comité repose sur un ensemble très large de consultations, d'échanges et de discussions. On trouve en annexe I le nom des personnes, des écoles et des organismes consultés.

Premier chapitre

Les programmes d'études dans leur rapport
avec les expériences personnelles et
culturelles des élèves

La pertinence éducative d'un enseignement, en l'occurrence l'enseignement moral et religieux catholique, tient principalement à la signification que cet enseignement peut avoir pour l'élève. Or cette signification dépend pour une très grande part des liens établis entre l'enseignement et l'expérience de l'élève.

La notion d'expérience fait ici appel à ce qui est souvent nommé le vécu de l'élève, tant ses situations personnelles de vie dans un contexte socioculturel donné — des faits, des événements, des habitudes, des rencontres —, que les représentations mentales qu'il ou elle en dégage, antérieurement et parallèlement à la situation d'apprentissage. L'expérience de l'élève est à la fois ce qui est vécu et ressenti, éprouvé ou réfléchi à la suite de ce vécu. L'expérience correspond en quelque sorte au lieu d'élaboration chez l'élève d'un savoir initial personnel, que l'apprentissage devrait aider à mettre en lumière, à considérer, à objectiver en le confrontant. Le savoir à transmettre n'est plus alors le seul à entrer en ligne de compte; il interagit en permanence avec cet autre savoir personnel — impressions, intuitions, opinions, valeurs, idéal, aspirations, convictions, questions — que l'élève a élaboré à partir de ses situations de vie, notamment aujourd'hui ses rapports singuliers avec les médias, la mondialisation des rapports sociaux, la violence, la musique, le gang, les drogues, le suicide, la sexualité, la technologie, la famille, les adultes, la pluralité des cultures, des croyances et des normes, l'avenir, la mort, la religion, etc. Des données multiples se sont accumulées chez l'élève, données encore fragmentées, subjectives, immédiates et inorganisées.

Un programme d'enseignement moral et religieux catholique qui prend en considération l'expérience de l'élève, poursuit un double objectif. Un premier objectif est d'aider l'élève à donner forme à son vécu, à prendre conscience des réalités et des questions qui s'en dégagent, de façon à faire nommer par l'élève ce qu'il ou elle sait déjà et ce dont il ou elle est capable. L'univers des représentations spirituelles, religieuses et morales de l'élève constitue un des aspects essentiels de la réalité à prendre en considération. Cet univers n'est pas le même à tel ou tel âge. Ni le même non plus en contexte de pluralité religieuse et en contexte d'unanimité sur le plan des croyances. Mais quel qu'il soit, il est riche des questions de sens, déjà présentes et encore à venir, qui constituent le moteur du processus d'apprentissage.

Un second objectif d'un enseignement moral et religieux catholique qui veut tenir compte des expériences personnelles et culturelles des élèves consiste à proposer des contenus de croyances et de valeurs susceptibles d'être significatifs et accessibles. Cela signifie pratiquement que les contenus peuvent être des outils ou des clés d'interprétation au service des problèmes et des questions que l'élève a à résoudre. Conséquemment, les thèmes abordés, le langage utilisé, les opérations intellectuelles requises, les liens avec les cultures contemporaines, le temps pour l'élaboration et la confrontation des questions initiales et des nouveaux savoirs, tous ces éléments sont des facteurs à considérer quand l'enseignement moral et religieux veut établir des rapports significatifs avec les expériences des élèves.

De ce double point de vue, on peut questionner la signification de l'enseignement moral et religieux catholique, tel qu'il est dispensé actuellement. Quelle est la place faite aux expériences personnelles et culturelles des élèves? Quelle est l'accessibilité des contenus proposés? Ces deux préoccupations ont amené le Comité catholique à faire l'examen des programmes actuels et à interroger, à ce sujet, un bon nombre d'élèves, d'enseignantes et d'enseignants venant de onze commissions scolaires différentes⁵.

Dans un premier temps, le Comité rapporte les propos entendus de la part des élèves et du personnel enseignant rencontrés. Il en dégage certaines conditions qui favoriseraient les rapports de l'enseignement moral et religieux catholique avec les expériences personnelles et culturelles des élèves.

Dans un deuxième temps, le Comité s'intéresse à chacun des quatre programmes actuels pour l'enseignement moral et religieux catholique au secondaire. À partir d'un examen qu'il a lui-même fait des programmes et à partir aussi des propos entendus de la part des enseignantes et des enseignants rencontrés, il identifie les forces et les faiblesses de chacun des programmes en regard de ses aptitudes à tenir compte des expériences des élèves. Au passage, il indique des observations recueillies au sujet des guides pédagogiques et des manuels.

5. Voir Annexe I.

Dans un troisième temps, le Comité considère deux textes-cadres qui ont présidé à la rédaction des programmes pour l'enseignement moral et religieux catholique: les orientations pastorales données par l'Assemblée des évêques du Québec pour l'enseignement religieux au secondaire⁶ ainsi que les indications données par le ministère de l'Éducation pour l'élaboration des programmes⁷; il tente d'apprécier les possibilités et les contraintes que contiennent ces deux textes-cadres, au regard de la prise en compte des expériences des élèves.

1.1 Témoignages sur les conditions qui favoriseraient les rapports de l'enseignement moral et religieux catholique avec les expériences des élèves

Les élèves du secondaire rencontrés par le Comité se sont exprimés sur leurs cours d'enseignement moral et religieux catholique au regard des aspects suivants: leur attitude générale à l'égard de la religion, leur désir et leur conception de cours significatifs, leurs attentes à l'endroit des enseignantes et des enseignants. Le Comité fait ici écho aux propos de ces jeunes et, à l'occasion, évoque le point de vue de leurs enseignantes et enseignants.

a) L'attitude générale des élèves à l'égard de la religion.

Plus de la moitié des élèves du secondaire — la tendance toutefois serait à la baisse — choisissent annuellement l'enseignement moral et religieux

6. Assemblée des évêques du Québec, L'Enseignement religieux catholique. Orientations pastorales, mai 1984.

7. Ministère de l'Éducation du Québec, Cadre révisé d'élaboration des programmes et des guides pédagogiques, février 1978.

catholique⁸. Au cours de la dernière année, le Comité a tenu à rencontrer quelques centaines de ces élèves de milieu rural et urbain en provenance des cinq années du secondaire. La très grande majorité des élèves rencontrés par le Comité ont manifesté beaucoup d'intérêt pour les sujets abordés et se sont exprimés avec une spontanéité, une franchise et une intelligence remarquables. Les questions religieuses et morales, généralement mises en veilleuse dans leur vie quotidienne, ne les rebutent pas. Il ressort en effet des propos entendus, tant chez les élèves que chez le personnel enseignant, que **les questions religieuses trouvent chez les élèves un intérêt certain** quand elles sont reliées à des situations concrètes et à des problèmes réels⁹.

Cependant l'attitude générale de ces élèves ne semble pas autre que celle de la société séculière dont ils et elles font partie. En effet, pour la plupart des élèves, le religieux et la foi ont souvent peu à voir avec la vie personnelle, culturelle ou sociale. Ces constatations constituent un enjeu d'autant plus important pour l'enseignement moral et religieux que sa visée même est de manifester la pertinence et l'actualité de son message.

Les croyances des élèves se résument assez facilement à la foi en Dieu et en Jésus; par ailleurs Dieu et Jésus-Christ leur apparaissent lointains, reliés au passé. Pour les élèves, l'influence de la religion est constamment réduite par

8. Voir en annexe II les statistiques sur les choix entre enseignement moral et religieux catholique et enseignement moral, effectués au secondaire, pour l'année 1988-1989.

9. Voir aussi Carrefour 89, Cahier de bord, résultats d'un sondage mené auprès d'environ deux mille quatre cents élèves du deuxième cycle du secondaire d'à peu près toutes les régions du Québec.

les progrès de la science. Certains doutes et soupçons au sujet de la création du monde, de la résurrection, de la vie éternelle et des miracles manifestent une mentalité positiviste, mais aussi un besoin de confronter leurs différents savoirs.

"La morale peut te servir dans la société."

"La religion, c'est pour les croyances; ça ne sert pas dans la vie."

"La religion, c'est vers l'arrière, le passé, Dieu, Jésus, Abraham; ça peut t'enrichir de connaître comment ça a commencé."

"La religion, c'est individuel; la morale, c'est social."

"La science a apporté des précisions, des façons de voir. La science a pris une partie de la religion. La religion s'est fait couper l'herbe sous le pied."

"D'ailleurs, peut-on savoir ce que signifiera la religion pour nos enfants, puisque de génération en génération, c'est de moins en moins important?"

"Actuellement, le jeune se débrouille sans religion, mais à trente ans, qui sait? J'en connais qui ont des malheurs et qui sentent le besoin de s'accrocher."

Toutefois, un ou deux élèves, par groupe de quinze, font part de convictions personnelles profondes, de pratiques religieuses régulières et souvent d'engagements communautaires précis. **Ces élèves reconnaissent leur besoin de la religion et l'influence de l'évangile dans leurs relations à autrui.** Pour l'un ou l'autre élève de la fin du secondaire, la religion implique la morale; elle propose "des façons de penser, de voir et de vivre" inspirées par Jésus "de qui tu prends ce qui t'est utile selon tes besoins".

b) le désir, chez les élèves, de cours significatifs.

On l'a évoqué brièvement plus haut, les élèves ne sont pas hostiles à l'enseignement de la religion. Cette matière scolaire faisant l'objet d'un choix annuel, le personnel enseignant avoue prendre appui sur ce choix comme sur une première motivation, laquelle cependant ne garantit pas l'enthousiasme. Un grand nombre des élèves rencontrés voudraient être davantage intéressés par le cours d'enseignement moral et religieux et y réaliser des apprentissages plus valables. Les propos entendus indiquent leur conception d'un cours significatif.

Pour les élèves, un cours significatif porte sur des sujets qui les concernent.

"la religion a de l'importance, si le cours est capable de te toucher. Alors ce qui t'est dit a plus de chance d'être appliqué et concret."

De bien des manières, les élèves ont exprimé la nécessité de contenus qui leur apparaissent significatifs. Significatifs par les liens qu'ils ont avec leurs expériences, c'est-à-dire avec leurs questions, leurs intérêts et leurs problèmes personnels, mais aussi avec les événements, les phénomènes sociaux et l'information qui leur vient des autres disciplines, notamment les sciences. Significatifs aussi par les liens qu'ils établissent avec les acquis antérieurs.

Les élèves interrogés n'ont pas vraiment l'impression d'apprendre et de progresser dans leurs apprentissages. De façon assez générale, les élèves de la 1^{re} année du secondaire reprochent à l'enseignement moral et religieux catholique de faire l'étude de personnalités non actuelles qui n'auraient pas à voir avec aujourd'hui. Les élèves de 2^e année du secondaire font un reproche semblable à l'enseignement sur Jésus, qui ne serait pas actualisé. Dans un cas comme dans l'autre, l'enseignement semble contribuer à la perception que la religion et la foi sont des réalités d'autrefois et d'ailleurs. Au 2^e cycle

du secondaire, plusieurs contenus leur apparaissent théoriques, peu reliés à ce qu'ils et elles ont appris antérieurement et peu adaptés à leurs possibilités intellectuelles. Pour sa part, le personnel enseignant de l'un et l'autre cycle avoue trouver les programmes d'études trop chargés et les objectifs, les contenus et le langage trop difficiles. Le personnel enseignant dit devoir faire des tours de force pour adapter la matière aux élèves, quand il ne choisit pas simplement de passer outre à certains, sinon à plusieurs, objectifs du programme.

Pour les élèves, un cours significatif traite les opinions et les convictions de chacun et chacune comme des contenus importants.

"Moi, j'ai besoin de savoir plus que ma seule pensée; j'ai besoin de savoir tout ce qui peut se penser sur le sujet."

"Le professeur est très imagé, il nous fait bien comprendre. Il parle de ce qu'il a vécu. Les cours sont intéressants. Il nous dit souvent: toi qu'est-ce que tu penses de cela?"

C'est unanimement que les élèves revendiquent plus de temps et d'espace pour l'échange et l'expression de leurs pensées. Non seulement ces échanges apparaissent favorables à leur participation active — ils sont malheureusement trop rares — mais aussi, et surtout, ils leur apparaissent essentiels à des apprentissages valables. Aux dires des élèves, les échanges et les discussions en classe ne sont pas des techniques pédagogiques, ni des prétextes, encore moins des pertes de temps; ils sont des contenus essentiels de EMRC. Entendre les opinions, les croyances, les convictions, les hésitations des autres, entre autres celles de l'enseignante ou de l'enseignant, c'est déjà apprendre.

De façon générale, le personnel enseignant rencontré dit ne pas pouvoir accorder cet espace à l'élève. D'une part, surtout au 2^e cycle, les programmes d'études sont axés sur la transmission de contenus théologiques, généralement trop théoriques et notionnels pour qu'ils puissent être objets de discussions, de débats, de sketches ou d'échanges, etc. D'autre part, autant au 1^{er} cycle qu'au 2^e cycle, les programmes contiennent un trop grand nombre d'objectifs et de contenus obligatoires pour les cinquante heures par année

réservées à l'enseignement moral et religieux catholique. Par conséquent, le temps accordé aux échanges libres est à peu près inexistant.

Le Comité veut retenir une observation générale qui lui est faite: les programmes d'enseignement moral et religieux catholique au secondaire sont trop chargés et trop axés sur les connaissances.

Pour les élèves, un cours significatif comporte des activités pédagogiques qui créent et maintiennent l'intérêt.

"On a entendu le témoignage d'une femme qui a raconté toutes ses entreprises pour aider les pauvres. Je n'oublierai jamais."

"En classe, on remplit le cahier. Ce qu'on n'a pas terminé, on le fait à la maison. Si tu te dépêches, tu n'as pas de travail à la maison."

Les élèves ne sont jamais à court de propos et d'exemples quand on leur demande d'identifier les activités pédagogiques qui suscitent le plus leur intérêt. Ils et elles indiquent aussi rapidement les activités qui font les cours "plats et ennuyants".

Les activités qui suscitent le plus l'intérêt des élèves sont celles qui associent les émotions à l'apprentissage d'un contenu. Les témoignages de personnes-ressources, par exemple, "émeuvent et touchent, captent l'attention et enseignent des choses qu'on n'oublie jamais". Les activités requérant la participation active ont aussi la faveur des élèves: les discussions, les sketches, les débats, les échanges... Ces dernières activités permettent de connaître les diverses opinions, aident à se comprendre, forment la pensée. On notera que ces activités, retenues par les élèves, sont décrites en fonction des habiletés qu'elles permettent d'acquérir. Par ailleurs, les élèves se disent particulièrement opposés à ce que les cours se passent à "écrire dans le cahier". Ils n'admettent pas non plus la pratique systématique du travail individuel. Ce genre d'activités occupationnelles les démobiliserait tout à fait et un grand nombre d'entre elles et eux ont une attitude résignée: "le

professeur est obligé de passer son programme; il ne peut pas répondre à nos questions quand elles ne sont pas dans la matière. On travaille en silence pour ne pas perdre de temps".

Sans doute, certaines enseignantes et certains enseignants recourent-ils au cahier d'exercices comme le moyen privilégié de tenir leur classe disciplinée. Cependant un grand nombre disent travailler ainsi pour couvrir plus sûrement le programme, notamment les nombreux développements théoriques qui seront objets d'évaluation.

Les pratiques éducatives actuelles sont soumises à de nombreuses critiques, par les jeunes et par les adultes. Telle qu'elle est souvent réalisée actuellement, l'évaluation des apprentissages prédéterminerait un type de pédagogie assujettie aux contenus des programmes d'études, mesurerait exclusivement la mémoire répétitive et valoriserait peu ou pas la pensée personnelle. Selon les propos recueillis, une évaluation qui se voudrait plus éducative porterait aussi — sinon surtout — sur les habiletés à penser, à exercer son jugement, à exprimer ses opinions et ses convictions religieuses; elle apprécierait aussi la participation en classe. Une telle évaluation inciterait davantage à prendre en considération les expériences des élèves et serait plus juste, notamment pour les élèves allophones qui éprouvent souvent de grandes difficultés à satisfaire aux exigences actuelles des épreuves d'évaluation écrites.

Le Comité a noté la grande convergence des propos au sujet des pratiques évaluatives; ces propos signalent des problèmes majeurs auxquels des solutions devront être apportées.

Pour les élèves, un cours significatif doit faire réaliser des apprentissages valables.

Quelles que soient leurs motivations de choisir l'enseignement moral et religieux catholique, les élèves, une fois en classe, s'attendent à ce que le cours ait une signification immédiate, renouvelle leur motivation et leur paraisse utile. Au cours de leurs études secondaires, les élèves passent d'un concept restreint de l'utile (le dynamique, le vivant, le passionnant, "ce qui a rapport") à un concept plus large (l'enrichissant et le formateur): "Ça te

fait réfléchir. Ça t'apprend à penser. Ça t'apprend à te comprendre et à comprendre les autres".

L'application des connaissances "voir à quoi ça sert" paraît aux élèves le vrai test d'un apprentissage valable, plus vrai que certaines épreuves pour lesquelles "on mémorise la veille et on oublie le lendemain". Pour les élèves, un apprentissage valable s'oppose à la pratique courante, qualifiée de "bourrage de crâne".

Le Comité croit devoir retenir des propos des élèves qu'un apprentissage valable est un apprentissage qui paraît utile et qui favorise le développement d'habiletés.

c) Les attentes des élèves à l'endroit des enseignantes et des enseignants.

"Quand tu arrives en classe, c'est de donner sa matière qui compte; que tu comprennes ou que tu comprennes pas, il donne sa matière."

"Le cours de religion, ça devrait être un cours humain. Ça prend des profs qui parlent avec les élèves, qui les comprennent."

Les élèves ont des attentes unanimes à l'endroit des enseignantes et des enseignants: qu'ils soient compétents, humains, compréhensifs, ouverts, qu'ils fassent confiance, connaissent les jeunes et ne soient pas stressés par le programme. Dans leurs commentaires, on trouve toujours un rapport direct à l'apprentissage. Pour les élèves, un enseignant ou une enseignante qui prend le temps de connaître ses élèves peut rejoindre plus adéquatement leurs intérêts; il ou elle fait aimer sa matière et donne le goût d'en savoir plus. La relation maître-élève et maître-classe est une composante importante de l'attitude envers le cours d'enseignement moral et religieux catholique.

Les élèves et le personnel enseignant notent la tendance grandissante à subordonner la relation humaine à l'exigence de devoir passer le programme d'études. Le personnel enseignant se résigne de plus en plus à attendre que l'effort suscite l'intérêt; à l'inverse, les élèves développent la conviction

que l'intérêt conduit à l'effort. Aussi, le Comité a-t-il rencontré des élèves, des enseignantes et des enseignants généralement déçus de ce que devient la classe d'enseignement moral et religieux, notamment à cause du manque de latitude pour l'établissement d'une relation maître-élève et maître-classe qui soit favorable à l'apprentissage. Les désirs exprimés sont précis: des programmes d'études plus souples, des possibilités de thèmes au choix, du temps pour le traitement des questions de l'actualité, des périodes pour la réflexion, des textes plus faciles et plus accessibles, des contenus plus concrets, du temps pour mieux connaître les élèves. .

Selon le Comité, ces attentes contiennent un message important: des rapports maître-élèves stimulants sont rendus difficiles quand le rapport à la matière est trop contraignant. La lourdeur de la tâche (le nombre de groupes et d'élèves à rencontrer) et l'hétérogénéité des groupes sont certes aussi des facteurs déterminants que le Comité se propose de considérer ultérieurement.

d) À retenir des témoignages sur les conditions qui favoriseraient les rapports de l'enseignement moral et religieux catholique avec les expériences des élèves.

Des propos d'ordre général, recueillis chez les élèves et chez les enseignantes et les enseignants, au sujet du cours d'enseignement moral et religieux catholique, le Comité veut retenir ces premières observations:

- un apprentissage valable, aux dires des élèves, est un apprentissage qui paraît utile et qui favorise le développement d'habiletés;
- les programmes d'enseignement moral et religieux catholique au secondaire sont dits trop chargés et trop axés sur les connaissances;
- le rapport à la matière serait si contraignant qu'il compromettrait la qualité éducative et la qualité pédagogique de la relation maître-élèves;
- les remarques au sujet des pratiques évaluatives signalent des problèmes majeurs auxquels des solutions devraient être apportées.

1.2 Rapport de l'examen de chacun des programmes d'études pour l'enseignement moral et religieux catholique au secondaire, du point de vue de leur aptitude à rejoindre les expériences personnelles et culturelles des élèves.

Les témoignages qui précèdent décrivent une situation qu'on peut qualifier d'insatisfaisante, à savoir un enseignement qui souvent ne paraît pas significatif. Ces propos identifient aussi un certain nombre de facteurs qui expliqueraient cet état de fait. Et parmi ceux-là, les programmes d'études: les programmes actuels ne permettraient pas de rejoindre suffisamment le vécu des élèves, leurs expériences, leur culture.

Qu'en est-il de ces programmes dans leur rapport avec les expériences personnelles et culturelles des élèves? Pour le savoir, le Comité a fait l'examen des programmes d'études et a recueilli les propos des enseignantes et des enseignants de ces programmes.

Les programmes du 1^{er} cycle du secondaire seront traités ensemble car ils constituent une sorte d'unité. Les programmes pour la 3^e et la 4^e années du secondaire seront traités séparément. À propos de chacun et au regard de la question posée, le Comité proposera:

- a) une présentation générale des visées, des objectifs et des contenus;
- b) des observations recueillies chez les enseignantes et les enseignants;
- c) des éléments à retenir: des considérations ou des questions qui se dégagent de l'examen des programmes d'études et que le Comité croit important de retenir.

1.2.1 Les programmes pour l'enseignement moral et religieux catholique au 1^{er} cycle du secondaire.

a) Une présentation générale des deux programmes

Les objectifs globaux et les thèmes situent le jeune au premier plan.

L'objectif global affectif du programme pour la 1^{re} secondaire est centré sur la croissance du jeune: "En Alliance avec le Dieu de Jésus Christ, prendre progressivement en charge sa propre croissance" (1^{re} sec.).

Les objectifs globaux du programme pour la 2^e secondaire sont centrés sur le jeune, sur sa recherche de bonheur: "À la lumière de l'Évangile, découvrir que le Dieu vivant, en Jésus Christ, est source de bonheur", ... "En Jésus Christ, devenir progressivement responsable de son bonheur" (2^e sec.).

En 1^{re} secondaire, cinq situations humaines sont analysées qui correspondent au thème de chacun des modules:

- les départs;
- les obstacles;
- la loi;
- la brisure dans les relations interpersonnelles;
- le rêve déçu.

Chacune des situations est analysée d'un point de vue humain. Puis le programme présente l'expérience religieuse d'un personnage de l'Ancien Testament (Abraham, Moïse, Israël et les prophètes, David, les sages d'Israël) aux prises avec la même situation. Cette exploration de l'expérience religieuse des témoins de l'Ancien Testament s'accompagne d'une ouverture sur le Nouveau Testament. Et enfin le programme conduit à l'actualisation, au coeur du vécu du jeune, des connaissances acquises.

En 2^e secondaire, le même processus est suivi à propos de quatre situations humaines:

- la nouvelle;
- l'existence en tant que personne;
- les espoirs;
- les relations interpersonnelles.

Ces situations sont mises en parallèle avec des événements du Nouveau Testament: la bonne nouvelle révélée par Jésus-Christ, l'Incarnation, le Royaume, la mort-résurrection de Jésus.

Les intentions pédagogiques sont centrées sur le jeune qui grandit.

La pédagogie proposée et décrite dans l'Introduction générale des programmes d'études est celle de l'apprentissage de la découverte du vécu humain comme lieu de Révélation. C'est en fait une pédagogie qu'on dit de l'interpellation et de cheminement. Pour ce faire, elle propose un processus d'apprentissage en trois temps: exploration, intériorisation et actualisation, voulant ainsi respecter le cheminement de croissance de l'élève. L'introduction générale de chacun des programmes pour la 1^{re} et la 2^e années du secondaire indique même que le vécu humain constitue un élément essentiel du contenu.

On le constate, du point de vue de leur rapport aux expériences des jeunes, les visées des deux programmes sont prometteuses. Mais concrètement, les programmes du 1^{er} cycle arrivent-ils à rejoindre les élèves? Des enseignantes et des enseignants concernés donnent leurs opinions.

- b) Les programmes du 1^{er} cycle et leur rapport avec les expériences personnelles et culturelles des élèves: témoignages des enseignantes et des enseignants.

"Quand la section du vécu humain d'un thème est abordée, c'est d'autant plus satisfaisant qu'on rejoint les élèves dans leur expérience de vie. C'est toujours la section d'un thème qui fonctionne le mieux, d'ailleurs. Le vécu biblique de l'Ancien Testament,

lorsqu'il est présenté de façon dynamique, intéresse aussi (1^{re} secondaire)."

"Les modules partent bien. On part de 4 expériences proches des jeunes, surtout le 4^e module avec méconnaissance et reconnaissance dans les relations interpersonnelles (2^e secondaire)."

"La dimension du Nouveau Testament, elle pose problème (1^{re} secondaire)."

"Certains éclairages religieux semblent plaqués, artificiels, loin de la vraie vie (1^{re} et 2^e années du secondaire)."

Dans les milieux scolaires, on considère généralement que les programmes d'enseignement moral et religieux catholique pour le 1^{er} cycle du secondaire font une plus large place à l'élève que les programmes pour la 3^e et la 4^e années du secondaire.

Surtout en 1^{re} secondaire, les enseignantes et les enseignants observent que les situations existentielles proposées, notamment "les brisures", "les obstacles" et "la loi" correspondent à des situations réelles de la vie des jeunes; la situation "les départs" serait particulièrement significative pour les élèves néo-québécois. En deuxième année, sauf la situation "la nouvelle" qui apparaît moins pertinente, les trois autres situations accrochent l'intérêt des élèves. De l'avis unanime, tant en 1^{re} qu'en 2^e secondaire, les cours les plus captivants sont ceux qui sont consacrés à l'exploitation des situations humaines.

Quant à l'intérêt des élèves pour les textes bibliques de l'Ancien Testament, les opinions des enseignantes et des enseignants de 1^{re} secondaire sont partagées. Cependant, le Comité retient des propos entendus que la curiosité et l'intérêt des élèves pour l'Ancien Testament, s'ils ne sont pas spontanément acquis, sont relativement faciles à aiguïser et à maintenir quand on sait présenter les situations religieuses sous forme de récits, en décrivant les contextes et en reconstituant, d'un module à l'autre, la trame historique. Il en est ainsi pour le Nouveau Testament que les élèves ont connu au primaire: à

défaut d'une présentation renouvelée, il ennuie les élèves. D'autant plus que le passage de l'un à l'autre Testament pose des difficultés aux jeunes de cet âge. En deuxième secondaire, c'est surtout les récits de miracles et les paraboles qui les intéressent; ceux-là pour leur côté "merveilleux" et ceux-ci pour leur capacité d'évoquer et de faire évoquer des réalités concrètes et quotidiennes.

Mais de façon générale, ces propos dénotent une difficulté majeure à laquelle se confronte l'enseignement moral et religieux: le rapport des élèves à l'Écriture sainte. Une réflexion importante devra être faite à ce sujet.

Quant aux engagements de foi reliés aux objectifs d'actualisation devant émerger de l'exploration et de l'intériorisation des vécus bibliques, ils ont peu d'attrait, voire peu de réalisme dans le contexte socioreligieux actuel. "Manifester un désir de participer à l'Eucharistie... (2^e secondaire, O.T. 3.17); "Prendre librement les moyens de lire la Bible... (2^e secondaire, O.T. 1.22); "Dire en ses mots comment on accepte de vivre son baptême... (1^{re} secondaire, O.T. 1.11). En fait, selon des propos entendus, ces "réponses religieuses apparaissent parfois plaquées, artificielles, loin de la vie religieuse des jeunes". C'est pourquoi certains enseignants et enseignantes laissent de côté ces parties du programme et préfèrent mettre l'accent — comme les programmes le souhaitent aussi — sur l'attitude fondamentale à développer à travers le module, par exemple la confiance dans les départs.

Au total, selon les propos des enseignantes et des enseignants, les programmes d'enseignement moral et religieux catholique au 1^{er} cycle du secondaire, notamment à cause de l'exploration des situations humaines universelles qu'ils proposent, offrent des possibilités réelles de rejoindre les élèves. Mais selon leurs propos, les programmes comporteraient aussi un certain nombre de faiblesses à cet égard. Le Comité en retient six qui sont les plus fréquemment mentionnées: un rapport à la culture religieuse qui est déficient; le peu de place qui est donnée à l'aujourd'hui de l'Évangile; des contenus trop nombreux, abstraits et segmentés; des possibilités fort réduites pour la pédagogie de faire référence au contexte socioculturel actuel des élèves.

Un rapport à la culture religieuse qui est déficient.

"S'ils n'ont pas vu les films sur la vie de Jésus ou sur les 10 commandements, on se croit souvent dans un désert culturel (1^{re} secondaire)."

"... mais quand on arrive au contenu, il y a un problème: moi, avec ma culture, je trouve cela intéressant, mais les jeunes ça les dépasse: l'Immaculée Conception, le Royaume, l'Église, les 10 commandements, l'Eucharistie, l'eschatologie (2^e secondaire)."

Si les jeunes connaissent pas ou peu les croyances traditionnelles de la foi catholique, ils posent en classe des questions au sujet des nouvelles religions, des groupes sataniques, de la réincarnation, de la vie après la mort, de l'astrologie. Ces nouvelles croyances piquent leur curiosité et laissent perplexes leurs professeurs.

Qu'en est-il des perceptions, attitudes et représentations religieuses réelles, celles que le jeune élabore à même la culture religieuse occidentale et québécoise ou celles qu'il apporte, ici, de son pays d'origine? Dans un article publié récemment dans la revue Contact¹⁰, le Groupe de recherche sur les croyances au Québec fait part de premières observations à la suite d'une recherche sur les croyances actuelles des Québécoises et des Québécois: ce qu'on appelle croyance déborde le champ considéré traditionnellement comme religieux; le mot Dieu est loin de revêtir la signification unique qu'on lui prêtait; un immense marché propose une multitude de croyances et de sens à la vie.

Cependant, les programmes du 1^{er} cycle s'adressent à des élèves qu'on suppose unanimement disposés envers la foi et la religion. Certains objectifs terminaux donnent à croire que les élèves vont être intéressés par les propos sur l'Assomption, sur l'Eucharistie, sur la Réconciliation, sur l'Église; et

10. Contact, le Magazine de l'Université Laval, Le nouveau credo des Québécois, p. 26.

qu'ils et elles vont tous être bien disposés envers telle et telle proposition d'agir chrétien. "Expliquer que l'Église reconnaît à Marie le privilège de l'Immaculée Conception et de l'Assomption à cause de sa participation à l'oeuvre de Salut" (2^e secondaire, 2^e module). "Dire en ses mots comment on accepte avec confiance de vivre les exigences de son Baptême..." (1^{re} secondaire, 1^{er} module). "Prendre librement les moyens de lire la Bible" (2^e secondaire, 1^{er} module). Ces exemples montrent l'écart qu'il y a entre, d'une part, certains contenus et objectifs et, d'autre part, la culture des élèves.

Les programmes donnent peu de place à l'aujourd'hui de l'Écriture.

"On devrait enlever toute idée de modèle comme les saints qui ne lui disent plus rien, sinon après une longue histoire et donner des modèles de personnes aujourd'hui, mais pas seulement des gens d'Église (1^{re} secondaire)."

"Dans le programme, les exemples de témoins actuels sont absents. Les jeunes aiment beaucoup les témoins. On devrait avoir des exemples d'aujourd'hui à proposer (2^e secondaire)."

Les nombreuses références à la Bible (Ancien Testament, Nouveau Testament) constituent presque exclusivement les seuls contacts de l'élève avec des croyantes et des croyants. Les programmes donnent peu à voir des chrétiennes et des chrétiens contemporains, engagée aujourd'hui à vivre l'Évangile.

Pourtant, il semble qu'un certain nombre de contenus d'enseignement, notamment des contenus qui sont reliés aux objectifs d'actualisation, pourraient être induits par les élèves des faits et des gestes des croyantes et des croyants actuels. En effet, on pourrait conduire l'élève à découvrir (identifier, décrire, illustrer...) tel ou tel élément de foi à partir des réalités religieuses contemporaines. Deux rares exemples, tirés du programme de 2^e secondaire, illustrent ce qu'on entend par une approche inductive des contenus théologiques: "être attentif à l'expérience des personnes qui lisent régulièrement la Bible" (O.T. 1.19); "identifier des signes qui m'indiquent que les

chrétiens vivent en Église la Pâque de Jésus" (O.T. 4.16). Avec un plus grand nombre d'objectifs tels, les programmes aideraient davantage à faire découvrir la foi chrétienne et la Parole de Dieu au coeur de ce monde et de ce temps.

Des contenus trop nombreux, abstraits et segmentés contribuent à l'écart entre la foi et la vie

- Les contenus sont trop nombreux.

"Moi j'avais l'habitude de passer des diapositives de mon voyage en Terre Sainte, de les amener visiter l'Oratoire... j'ai arrêté cela, je n'ai plus le temps... Je réponds brièvement aux questions des élèves, mais ne les suscite pas."

"Moi je me dis que j'ai une matière qui doit me donner de la liberté. Je prends de la liberté avec le programme pour écouter les élèves, sinon je passe la matière. Faut savoir qui on veut être...".

"Le temps manque pour susciter chez les élèves un apprentissage dans l'intégration des connaissances, de même que pour les amener à relever des défis dans la société".

Les objectifs terminaux sont si nombreux (moins d'une heure par objectif terminal) que le temps laissé aux questions et aux réactions des élèves est, dans les faits, fort restreint, sinon inexistant. La pression qui s'exerce sur elles et sur eux ainsi que sur leurs enseignantes et enseignants s'est accrue en même temps que se sont accrus le nombre et les exigences des épreuves d'évaluation sommative dans les commissions scolaires.

- Des contenus trop abstraits.

"L'éclairage religieux semble plaqué, artificiel, loin de la vraie vie (1^{re} secondaire)."

En 1^{re} secondaire, parmi les contenus abstraits et notionnels, certains apparaissent particulièrement faire écran à l'expérience de l'élève. Les enseignants et les enseignantes soulignent, en effet, la trop grande importance accordée à la grille de lecture utilisée à chacun des cinq modules pour l'analyse du vécu humain et du vécu biblique. Les éléments constitutifs de la grille deviennent ainsi des contenus essentiels du programme et servent à une lecture prédéterminée et comparée des différents vécus (vécu du jeune, vécu biblique, vécu de Jésus). Ainsi, aucun des vécus n'est exploré pour lui-même comme un contenu essentiel. Certes, l'utilisation d'une grille de lecture n'est pas en soi antipédagogique; c'est son utilisation répétée et systématique qui rend abstraite et artificielle l'approche analogique de certains contenus.

En 2^e secondaire, deux problèmes majeurs sont soulignés. Premièrement, l'utilisation, au 1^{er} module, d'une grille appliquée analogiquement à la lecture d'une nouvelle puis aux quatre Évangiles serait, de l'avis de toutes les enseignantes et de tous les enseignants rencontrés, inadéquate: trop compliquée et déroutante quant aux objectifs poursuivis. Deuxièmement, les contenus sont difficiles à comprendre. Étant donné que les contenus à comprendre, c'est-à-dire à relier logiquement entre eux, sont complexes, il s'ensuit qu'une bonne partie du programme est trop difficile pour les possibilités intellectuelles des élèves de 13 ou 14 ans: "les élèves ne font pas les liens", a-t-on dit au Comité. "Montrer que les miracles de Jésus sont des signes de l'accomplissement du Royaume et des présages d'une vie pleinement heureuse avec Dieu (O.T. 3.7)".

- Des contenus segmentés.

Les développements — vécu humain (situation de vie), vécu biblique, vécu de Jésus, vécu chrétien — constituent des développements parallèles et linéaires. Selon les enseignantes et les enseignants, les développements théologiques proposés ne correspondent pas toujours aux questions — qui souvent ne sont pas de nature religieuse — que l'élève est amené à se poser en telle ou telle situation humaine explorée.

En deuxième secondaire, par exemple, l'exploration anthropologique de la situation "l'espoir comme source de bonheur" (certains enseignants et enseignantes trouvent actuellement plus pertinent d'explorer "le désespoir") ne conduirait pas les élèves aux objectifs qui suivent, à savoir ceux qui portent sur la conversion, sur le Royaume tel qu'il est présenté, ni non plus aux objectifs sur l'Eucharistie. Il serait factice et fort difficile d'arrimer ces messages religieux à la situation initiale.

En deuxième secondaire toujours, la même remarque est faite au sujet du 1^{er} module sur la nouvelle: les élèves ne se posent pas de questions au sujet de la véracité des Évangiles, ni au sujet de la responsabilité de l'Église dans l'établissement du canon des Écritures.

En première secondaire, le traitement analogique des contenus évangéliques avec les contenus vétéro-testamentaires et avec la situation humaine serait trop subtil pour l'élève qui ne fait pas nécessairement les liens d'un élément à l'autre: les départs dans la vie de l'élève — le départ d'Abraham — le départ de Jésus à son Baptême — le départ de l'élève à son baptême.

Un langage notionnel et difficile.

"Le vocabulaire et certaines formulations sont trop compliqués, trop avancés pour des jeunes ayant aujourd'hui de sérieuses difficultés en français."

Plusieurs formulations de contenus théologiques, notamment en deuxième secondaire, sont hermétiques. Le vocabulaire qui décrit certains éléments constitutifs d'une nouvelle (thème du 1^{er} module), le vocabulaire qui entoure la présentation de Marie, de l'Église, du Royaume, des sacrements, des dogmes, sont tout à fait étrangers aux élèves. "Il faut faire du français..." De plus, comme plusieurs contenus d'objectifs sont trop notionnels ou trop éloignés de la culture actuelle pour être accessibles, le comportement attendu chez les élèves ne peut être atteint. "Accepter de poser des gestes pour que Jésus soit reconnu Fils de Dieu (O.T. 2.8)". "Exprimer mes sentiments face à Jésus-Christ, Seigneur de l'univers (O.T. 4.12)". "Choisir librement dans ma vie

des situations de passage que je désire particulièrement vivre en union à la Pâque de Jésus: sa mort-résurrection (O.T. 4.15)". Ainsi le langage pour exprimer la foi, parce qu'il est hermétique, contribue à renforcer la perception que la foi et la religion sont loins de la vie.

Une approche trop exclusivement thématique

"Le programme déroute les jeunes lorsqu'il mêle les expériences vétéro-testamentaires et les apports évangéliques. Pour nos jeunes, au sortir du primaire, Jésus et Moïse sont des contemporains. On a à peine le temps de les amener à situer ces deux personnages dans des époques différentes, que l'on s'emploie aussitôt à les présenter comme contemporains dans la foi."

En première secondaire, les élèves éprouvent encore de la difficulté à se situer dans le temps et dans l'espace. Et l'approche thématique fait perdre la trame chronologique d'un module à l'autre. Pour contrer cette difficulté, les enseignantes et les enseignants en viennent à simplifier la thématique, à rétablir la chronologie; souvent même, ils et elles passent outre aux développements évangéliques.

Les possibilités pour la pédagogie de faire référence au contexte socioculturel sont fort réduites.

Les enseignants et les enseignantes croient important que l'enseignement moral et religieux catholique puisse aider les élèves à se "démêler", ou tout au moins à se poser des questions sur les situations auxquelles ils et elles sont maintenant confrontés: violence, familles éclatées, tendances suicidaires, multiples drogues et toxicomanies, pluralité des références normatives. Plusieurs avouent mettre le programme de côté, au moins quelques dizaines de minutes au début de leur cours, pour aborder certains sujets d'actualité et certaines préoccupations des élèves. Ils et elles considèrent que les programmes d'études ne favorisent pas ce regard critique, cette recherche de sens. En effet, un certain nombre d'objectifs terminaux, notamment les objectifs cognitifs qui représentent plus des trois quarts des objectifs, pourraient être réalisés sans faire nécessairement référence à la culture

contemporaine des élèves. Le programme, en ce sens, n'est pas incitatif. De plus, l'importance accordée aux contenus — et leur très grand nombre — laisse, dans les faits, bien peu de temps pour une référence en classe à la culture des élèves.

Les enseignants et les enseignantes de 1^{re} secondaire trouvent dans les manuels des élèves des pistes pour explorer de façon plus concrète et actuelle les situations dites universelles proposées par le programme d'études. Des illustrations, par exemple, traduisent quelque chose de l'univers des jeunes, de sorte que les connaissances à maîtriser ont déjà un appui dans leur réalité.

Les enseignants et les enseignantes de 2^e secondaire n'ont que le guide Scénarios d'apprentissage, pour les soutenir dans leur approche pédagogique. Des stratégies d'apprentissage y sont proposées qui font référence au contexte socioculturel des jeunes, mais s'avèrent insuffisantes pour réussir à créer le lien avec les expériences. Les enseignants et enseignantes des deux classes souhaitent des propositions concrètes pour mieux situer les contenus à transmettre dans l'aujourd'hui des élèves.

Le Comité constate une tendance assez généralisée de recourir aux cahiers d'activités. Trois raisons principales sont invoquées. Première raison: en l'absence d'un manuel de base pour chaque élève, le cahier d'activités permet à l'élève de consigner par écrit les contenus à apprendre et à retenir. Aussi, a-t-on insisté auprès du Comité pour que les cahiers d'activités soient très collés au programme et qu'ils contiennent tous les contenus. Deuxième raison: le cahier d'activités facilite la tâche pédagogique de l'enseignante ou de l'enseignant, surtout quand il ou elle a à enseigner de nombreux programmes. En effet, "le cahier d'activités permet d'appliquer les connaissances qu'un exposé magistral a tenté au préalable de faire comprendre". Troisième raison: le cahier d'activités favorise les devoirs à domicile et ainsi les liens de l'école avec la famille, liens auxquels un certain nombre de familles tiennent encore au 1^{er} cycle du secondaire.

Généralement, on fait acheter aux élèves les cahiers d'activités qui sont sur le marché — les plus économiques souvent — et on est conscient qu'il faut

les utiliser au maximum pour continuer d'en justifier l'achat. Quelques rares enseignantes et enseignants préfèrent confectionner leur propre cahier afin de l'adapter annuellement à leurs groupes d'élèves. Pour le Comité catholique, la pratique des cahiers d'activités est à questionner. Sauf dans des cas particuliers, cette pratique ne favoriserait pas un enseignement centré sur l'élève, ni non plus un rapport à la discipline qui soit stimulant.

c) À retenir de l'examen des programmes d'enseignement moral et religieux catholique du 1^{er} cycle du secondaire

Le Comité s'est interrogé sur l'aptitude des programmes d'enseignement moral et religieux catholique du 1^{er} cycle du secondaire à rejoindre les expériences personnelles et culturelles des élèves. En guise de conclusion, le Comité croit important de résumer, en quelques propositions, les constatations qui ressortent de l'examen réalisé avec les enseignantes et les enseignants. On pourra ainsi plus facilement comprendre ce qui, du point de vue du Comité, constituerait des modifications utiles.

Pour favoriser un rapport aux expériences personnelles et culturelles des élèves:

1. Les programmes d'études demandent à être allégés et simplifiés quant aux objectifs et quant aux contenus théologiques.
2. Les programmes demandent aussi à être assouplis, c'est-à-dire qu'ils pourraient contenir un plus grand nombre d'éléments facultatifs.
3. Le langage des programmes demande à être simplifié. Le langage utilisé est peu adapté au contexte socioculturel et trop compliqué pour l'élève d'aujourd'hui.
4. Même si les situations humaines universelles retenues par chacun des programmes correspondent au vécu des jeunes et suscitent son intérêt, il faudrait voir comment répondre aux demandes des enseignants et des

enseignantes, à savoir les aider à tenir compte des situations culturelles et sociales actuelles.

5. Comme les contenus théologiques proposés sont éloignés de la culture religieuse des élèves, les efforts nombreux accomplis pour en assurer l'acquisition et la maîtrise limitent les possibilités de rejoindre les expériences personnelles et culturelles des élèves. Il faudrait modifier le choix et le traitement de certains contenus.
6. Les comportements religieux visés constituent des propositions unilatérales d'engagements ecclésiaux: elles s'adressent à des élèves spontanément et unanimement disposés envers la foi, la religion et les pratiques ecclésiales. Il serait souhaitable d'amener davantage l'élève à se questionner pour mieux se situer dans un monde où l'unanimité n'existe plus.
7. Quant au recours à la Bible, en première secondaire, des renseignements contextuels plus abondants pourraient permettre d'agrémenter et d'enrichir la présentation historique et chronologique des éléments de l'Ancien Testament proposés par le programme. En deuxième secondaire, le premier module devrait mettre l'élève en contact avec les Évangiles sans nécessairement recourir à la grille d'analyse.
8. Les élèves apprécient les récits biographiques, les témoignages vivants, les exemples significatifs pour aujourd'hui, les modèles. À cet effet, des banques de ressources constamment mises à jour seraient utiles.
9. Les pratiques actuelles reliées à l'évaluation, notamment à l'évaluation sommative, demandent à être questionnées en regard de la nécessaire latitude pédagogique.
10. On remarque une tendance plutôt généralisée à l'utilisation du cahier d'activités, le plus souvent à la place d'un manuel de l'élève. Cette pratique a pour effet notamment de dispenser l'enseignante et l'enseignant de certains efforts pédagogiques pour rejoindre les élèves. Cette constatation demande réflexion et intervention dans les milieux scolaires.

Une question de fond:

Il apparaît au terme de l'étude des programmes du 1^{er} cycle que le rapport des élèves à l'Écriture ainsi que les rapports des programmes à l'Écriture devraient faire l'objet d'une réflexion plus approfondie. Le Comité veut retenir cette question parmi les questions centrales auxquelles l'avis au Ministre devrait donner des suites.

1.2.2 Le programme pour l'enseignement moral et religieux catholique en 3^e secondaire

a) Une présentation générale du programme.

Un des deux objectifs globaux, ainsi que le thème global indiquent la volonté du programme de rejoindre l'élève en l'associant à la découverte de son identité chrétienne.

L'objectif global cognitif:

"À la lumière de la Bible, découvrir l'expérience spirituelle de la foi".

L'objectif global affectif, vers lequel est ordonné le premier:

"Reconnaître mon identité chrétienne".

Le thème global du programme:

"Au coeur de mon identité chrétienne, l'expérience spirituelle de la foi".

Contrairement aux programmes d'enseignement moral et religieux catholique pour les 1^{re}, 2^e et 4^e années du secondaire, le programme pour la 3^e secondaire ne formule pas d'intentions pédagogiques explicites; il ne donne pas d'indications sur le type de pédagogie que sous-tend le programme. Tout au plus le fait-il, de façon très indirecte. D'une part, dans les commentaires sur les objectifs généraux du programme, il indique, au n° 1.5.1, une volonté "d'articuler de manière harmonieuse, le vécu du sujet et le donné à connaître, le désir et l'objet, la quête et le sens proposé". D'autre part, les valeurs

que le programme veut développer chez l'élève sont énumérées à la page 6 au n° 1.2.2: valeurs d'intériorité, valeurs d'autonomie, formation du jugement critique, aptitude à communiquer sa foi, le sens de l'appartenance à la communauté chrétienne.

Aussi le programme contient-il un certain nombre d'objectifs terminaux affectifs centrés sur l'élève. Ils sont au nombre de 7 sur 27, dont 3 sur 7 au 1^{er} module. Ceux-ci représentent une proportion relativement avantageuse par rapport aux autres programmes du secondaire: l'élève a ainsi l'occasion, théoriquement au moins, de se questionner, de réagir, de contester, de s'exprimer, etc. Bref, "de se situer", selon la formulation que le programme utilise le plus fréquemment. Ces objectifs peuvent être des chances pour le rapport de l'enseignement moral et religieux catholique avec les expériences personnelles et culturelles des élèves. Qu'en est-il réellement? Des enseignantes et des enseignants de 3^e secondaire font part de leurs observations.

b) Le programme d'enseignement moral et religieux catholique pour la 3^e secondaire et le rapport aux expériences personnelles et culturelles des élèves: les témoignages des enseignantes et des enseignants.

Les enseignantes et les enseignants rencontrés n'ont pas manqué de souligner les qualités structurelles et formelles du programme d'enseignement moral et religieux catholique pour la 3^e année du secondaire: "deux visées clairement et simplement formulées", "des objectifs précis", "une présentation cohérente de la foi et des vérités à croire", "une synthèse solide des choses à retenir", "un bon résumé de la doctrine chrétienne", "des contenus profonds", "des sujets religieux fondamentaux", "le cheminement exemplaire du peuple d'Israël". Selon les propos entendus, ce programme, plus que les précédents, présente sans équivoque ce qui est donné à faire apprendre aux élèves. On sait où on s'en va.

Des remarques sont aussi faites sur certains contenus particuliers: en chacun des modules, un contenu, plus que les autres, capte et retient l'attention des élèves; les enseignantes et les enseignants rencontrés aimeraient s'attarder avec les élèves sur le problème de Dieu, sur le témoignage de Paul et sur l'expérience de la prière. D'autres contenus par ailleurs seraient mis de côté;

ils mentionnent, à titre d'exemple la Trinité. De plus, des remarques plutôt convergentes sont faites sur deux thèmes du programme: "l'identité chrétienne et le Dieu des chrétiens" qui rejoindraient un certain nombre de questions religieuses latentes chez les élèves: "qui est Dieu?" et "c'est quoi un chrétien?" En effet, selon les propos entendus, si ces questions ne se posent pas spontanément, occultées peut-être par l'ambiance séculière, elles ne demandent souvent qu'à être suscitées. Le contexte de la pluralité religieuse pose de soi et de plusieurs manières la question de Dieu.

Incidentement, les cours qui sont dits les plus stimulants pour les élèves sont ceux qui sont reliés aux premiers objectifs des deux premiers modules, c'est-à-dire les objectifs affectifs centrés sur l'élève. "Expliquer comment je me situe face à la question de l'existence de Dieu... de Jésus, de la vie chrétienne..."

En effet, au-delà de ces objectifs affectifs et de quelques contenus, le programme actuel comporterait un certain nombre de difficultés à rejoindre les élèves. Trois faiblesses sont surtout mentionnées: le caractère savant des contenus et du langage, une approche trop notionnelle des contenus, le peu de références aux expériences croyantes actuelles, tant celles des élèves que celles des contemporains, rendraient très difficiles les rapports avec les expériences des jeunes.

Le caractère savant des contenus et du langage.

"Le langage et les images sont d'un autre monde, c'est un court traité de théologie thomiste."

"Son contenu est trop fort pour plusieurs de nos jeunes."

"Le langage et l'élaboration du contenu sont faits pour des adultes carrément."

"Certains objectifs sont trop avancés pour les élèves du point de vue philosophique et théologique."

Les enseignantes et les enseignants rencontrés apprécient la facture globale du programme mais apportent une remarque atténuante: la présentation linéaire des vérités doctrinales — c'est-à-dire, les unes à la suite des autres, sans lien entre elles — ne permettrait pas de dégager le coeur de la foi chrétienne, ni le fil conducteur susceptible d'articuler, entre elles, ces vérités apparemment d'importance égale. Cela se traduit dans l'articulation même des objectifs où le fil conducteur d'un objectif à l'autre n'est pas évident.

Le programme pour la 3^e secondaire aurait les défauts de ses qualités. La cohérence et la logique qui le caractérisent lui attirent le reproche de constituer un traité théologique bien plus qu'un répertoire d'intentions et de propositions pédagogiques pour un enseignement religieux qui s'adresse à des adolescentes et adolescents de 14 et 15 ans.

Le reproche ne porte pas tant sur le choix des principaux contenus que sur le traitement qui en est fait. En effet, les élèves auraient un intérêt religieux pour les deux thèmes abordés dans le programme: l'expérience spirituelle et l'identité chrétienne. Mais le traitement de ces thèmes ferait en sorte que les réponses offertes ne s'ajustent pas aux questions que les élèves posent, même implicitement. Il s'ensuit que l'intérêt pour des questions religieuses, par exemple les questions sur Dieu et sur la spécificité chrétienne, aiguë au début des deux premiers modules (se situer par rapport à Dieu, à Jésus...) risque de se trouver déçu à cause du caractère trop avancé des contenus: les questions métaphysiques sur l'existence et la nature de Dieu (Dieu n'est pas matériel, mais spirituel et réel); les réflexions épistémologiques au sujet des caractéristiques de la connaissance par la foi (connaissance et co-naissance et reconnaissance) les distinctions entre des catégories formelles (croyances et connaissances, Jésus fondement et fondateur, fait historique et fait réel, fait divers et événement).

Le langage théologique utilisé serait aussi trop élevé; pour l'élève, il apparaîtrait comme une langue étrangère empruntée — un jargon, disent certains. Exemples: "Un Dieu à la fois transcendant — tout autre — saint — unique et immanent — (O.T. 1.6)." "La réalité dynamique et structurée que constitue, dans l'Église naissante, la vie de foi en Jésus, selon les Actes des Apôtres

(O.T. 2.6)." Les enseignantes et les enseignants disent devoir très souvent répondre à la question: qu'est-ce que ça veut dire?

Aussi la curiosité religieuse de l'élève, qu'une question de départ avait pu mettre en éveil, ne peut pas être soutenue et satisfaite.

Une approche trop notionnelle des contenus.

- La difficulté et la complexité des contenus rend difficile leur compréhension.

Les deux tiers des objectifs du programme se situent au niveau taxonomique de compréhension: les élèves doivent faire des liens entre les diverses connaissances afin d'expliquer, de montrer ou de démontrer. Étant donné la difficulté de chacun des contenus, cette opération logique qui consiste à établir des relations entre eux, est rendue fort complexe et, dans les faits, leur compréhension peu ou pas possible. Exemple de la complexité de ce type d'objectifs: "Montrer, à partir du témoignage des Saintes Écritures, que le Dieu des chrétiens et des chrétiennes se révèle parfaitement en Jésus, son Envoyé, en qui il réalise une Alliance nouvelle et éternelle avec l'humanité. (O.T. 1.4)"

- La difficulté d'un bon nombre de contenus rend peu possible l'atteinte des objectifs affectifs.

"Reconnaître que ma foi au Dieu de Jésus Christ peut répondre à ma quête d'identité personnelle. (O.T. 1.7)" Selon le programme, cet objectif affectif, le dernier objectif du module, est réalisé pour autant que sont maîtrisés les contenus préalablement proposés dans ce module: questions de l'élève face à lui-même; description de la quête d'identité personnelle; l'identité de la personne humaine, selon Gn 1 et 2; Jésus, parfait révélateur de l'être humain, éclaire la quête d'identité; expression personnelle de foi au Dieu de Jésus Christ, révélateur de l'identité profonde de la personne. Ces contenus étant difficiles, peu d'élèves peuvent être affectivement rejoints. Par conséquent, dans les faits, l'objectif affectif dont il est question n'est pas

atteint: les élèves ne reconnaissent pas que la foi au Dieu de Jésus-Christ peut répondre à leur quête d'identité personnelle. À cause de la difficulté des contenus, l'interaction souhaitée, entre la quête d'identité personnelle et le sens que ces contenus proposent, risque de ne pas se produire. Cette dernière constatation est majeure. Elle signifie que la réalisation de l'objectif global affectif du programme ne peut être assurée à cause de la difficulté d'un bon nombre de contenus.

- Les contenus qui décrivent l'identité chrétienne sont présentés comme des objets formels de connaissance.

Selon les propos entendus, les élèves doivent apprendre un très grand nombre de notions: les étapes de ..., les caractéristiques de Dieu, de l'Église, de la foi, les aspects les plus importants de..., les différents rôles de... Même la présentation des signes de la foi (3^e module) est notionnelle. En effet, le 3^e module, aurait pu être plus concret. Ne serait-il pas significatif que certains signes de la foi chrétienne soient plutôt découverts dans la vie des communautés et des personnes croyantes? Mais le programme continue, au 3^e module, d'emprunter des approches théoriques: la définition des signes, une nomenclature de diverses fonctions de la doctrine, une explication des caractéristiques de la prière; des considérations bibliques sur les liens entre foi et charité. Et quand on sait que souvent les pratiques de l'évaluation sommative se limitent à vérifier la mémorisation des connaissances, on ne s'étonne pas que les enseignantes et les enseignants doivent consacrer beaucoup de temps à la maîtrise de ces contenus. Selon les propos entendus, toutes ces notions ne contribueraient pas — bien au contraire — à faire saisir le caractère vivant et dynamique de la foi chrétienne.

Le peu de références aux expériences croyantes actuelles.

Les liens avec l'aujourd'hui de l'Évangile sont quasi inexistants. L'objectif global cognitif indique la principale référence du programme: "à la lumière de la Bible". On ne s'étonne guère de trouver un aussi grand nombre de références ou d'appuis bibliques. Faut-il accepter pour autant qu'il y ait aussi peu de références et d'appuis dans l'ici et le maintenant des personnes

croyantes, aussi peu de références à l'expérience spirituelle des jeunes eux-mêmes? L'expérience spirituelle de la foi (objet du programme), c'est celle dont parlent les Écritures. En effet, plus des deux tiers se réfèrent exclusivement soit à l'Ancien, soit au Nouveau Testament pour fonder les vérités enseignées. Bible, foi et religion, réalités du passé... Selon les enseignants et les enseignantes qui dispensent ce programme, c'est un défi très grand de montrer la portée actuelle du cours.

Une deuxième difficulté se présente, en particulier dans le 3^e module. Des thèmes comme l'Église et la pratique des sacrements, bref une grande partie du 3^e module définit ou décrit, de façon théorique, des pratiques chrétiennes et ecclésiales actuelles peu familières, à vrai dire, à bien des jeunes, parfois inconnues, parfois même rejetées par eux. Selon des enseignantes et des enseignants, si les pratiques de la foi étaient plus souvent présentées à travers des témoins actuels, il serait plus facile de susciter l'intérêt et la créativité des élèves, bref, selon l'expression d'un enseignant, "plus facile de traduire ce cours sur la spécificité de la foi chrétienne en Bonne Nouvelle pour aujourd'hui". Le programme pourrait être incitatif en ce sens.

Les possibilités pour la pédagogie de faire référence au contexte socioculturel sont fort réduites.

Les enseignantes et les enseignants rencontrés considèrent que le guide pédagogique, fascicule 2, scénarios d'apprentissage est intéressant; ils y trouvent des suggestions d'activités qui permettent aux élèves de s'approprier les éléments de contenus. Il en va de même pour les cahiers d'activités — au moins trois ou quatre en circulation — lesquels suppléent au manuel de l'élève dans certaines commissions scolaires.

Par ailleurs, selon les propos entendus, ni le guide, ni ces cahiers, ni le manuel existant ne réduisent la difficulté des contenus qu'ils répètent fidèlement. Ils ne favorisent pas non plus le rapport à l'expérience de l'élève, ni la référence au contexte socioculturel. Pour suppléer à cette lacune, des enseignantes et des enseignants doivent produire eux-mêmes un matériel mieux adapté. Aussi réclament-ils un répertoire d'activités mieux collées au

contexte socioculturel: témoignages contemporains, textes significatifs et "pas trop longs", vidéocassettes...

c) À retenir de l'examen du programme d'enseignement moral et religieux catholique pour la 3^e année du secondaire

Dans la suite de l'examen du programme d'enseignement moral et religieux catholique pour la troisième secondaire au regard de ses rapports avec les expériences personnelles et le contexte socioculturel des élèves, le Comité entend résumer les quatre constatations majeures qui, de son point de vue, en ressortent.

1. Il semble que deux questions majeures du programme, à savoir la question de Dieu et l'identité chrétienne, correspondent à des questionnements chez les élèves et sont susceptibles de rejoindre leur intérêt. Deux tâches apparaîtraient utiles: tenter d'esquisser les contours de l'expérience spirituelle et religieuse des élèves actuels et voir quel traitement donner aux thèmes du programme pour rejoindre cette expérience et s'ajuster au développement intellectuel des élèves de la troisième année du secondaire.
2. Le langage et les contenus théologiques sont éloignés de la culture religieuse et sociologique contemporaine. Il faudrait voir à traduire plus simplement et pour aujourd'hui les réalités de la foi chrétienne.
3. L'importance accordée aux connaissances théologiques et leur grand nombre, de même que les pratiques actuelles de l'évaluation sommative axées sur ces connaissances, demandent à être questionnées: d'une part, en fonction de leur impact négatif sur les dispositions de l'élève à l'égard de la religion, et d'autre part en fonction de la capacité réelle des élèves de retenir et d'intégrer ces connaissances.
4. Les enseignantes et les enseignants rencontrés aimeraient s'attarder à des contenus du programme qui sont, plus que d'autres, intéressants et pertinents pour les élèves d'une classe. Ils envisageraient un programme composé de deux blocs: une concentration d'objectifs prescriptifs autour d'un noyau central ainsi que des éléments facultatifs. Cette hypothèse devrait

être étudiée dans la triple perspective d'apporter une plus grande souplesse au programme, de distinguer l'essentiel du plus secondaire et d'alléger le programme.

1.2.3 Le programme pour l'enseignement moral et religieux catholique en 4^e secondaire.

a) Une présentation générale du programme.

Le programme est structuré autour de cinq thèmes, qui constituent les cinq modules de l'année:

- la morale: notion, but, dimensions, fondements;
- la liberté: notion, formes de liberté;
- l'amour: sexualité, mariage, divorce, agapè;
- la vie: santé, vie, intervention médicale;
- la vérité: sincérité, authenticité, véracité.

Les thèmes l'indiquent, ce programme est explicitement centré sur le vécu des jeunes de sorte qu'il comporte des possibilités réelles de rejoindre leurs expériences et leur réalité socioculturelle.

Un programme centré sur la personne.

Les deux objectifs globaux du programme s'énoncent ainsi:

L'objectif cognitif: "Comprendre que dire oui à Jésus Christ, c'est opter pour des manières de vivre qui accomplissent la personne".

L'objectif affectif, en fonction duquel l'autre est ordonné:

"Accepter l'invitation à collaborer au projet de vie de Dieu comme moyen d'affermir mon identité".

Ces deux objectifs montrent que ce qui, dans les programmes précédents, constituait des fins, devient des moyens de réalisation personnelle; par exemple, la réalisation du projet de Dieu.

Un programme centré sur l'agir.

Le programme vise en effet l'apprentissage d'un bon nombre d'habiletés, ce qui amène l'élève à circonscrire sa réalité morale et par là rendre plus concrets certains contenus (13 objectifs terminaux sur 30). Exemples: "Identifier quelques-unes des valeurs que je suis en train de privilégier dans ma vie" (O.T. 1.4); "Décrire la manière dont je comprends et dont je vis ma liberté" (O.T. 2.1); "Dégager des points de repère éthique qui me permettront d'éclairer mon jugement et mon agir, en regard des questions particulières relatives à la sexualité (O.T. 3.7).

Un programme qui prend en compte certaines questions actuelles.

Au troisième module et au quatrième module, le programme prend explicitement en compte des problèmes actuels de la vie des jeunes: "des questions particulières relatives à la sexualité" (3^e module), "des questions singulières relatives à la vie" (4^e module). Ces questions constituent le contenu d'un objectif terminal sur sept, destiné à l'apprentissage d'une démarche appliquée à l'éthique: voir, juger, agir.

Une ouverture à la culture et à la pensée scientifique contemporaines pour la formation du jugement moral.

Parmi les référents moraux, il est sans doute normal que le pape et les évêques soient souvent cités. Le programme a le mérite d'avoir ajouté aussi les réflexions de psychologues, sociologues, juristes, éthiciens, théologiens qui corroborent les positions de l'Église. L'élève entre ainsi en contact avec une diversité de témoignages, de réflexions et d'études spécialisées qui élargissent sa compréhension de la référence morale ecclésiale. Mais est-ce suffisant? Il est indispensable pour la formation du jugement moral de l'élève, que les points de vue qu'on leur présente soient moins unanimes et

plus représentatifs de la pluralité morale à laquelle le jeune est confronté. Il va de soi que le magistère de l'Église soit identifié comme un repère normatif important, mais il faut qu'on en montre en même temps la portée réelle en situant mieux son rôle.

Une certaine place est faite à l'expression des opinions des élèves.

Le programme compte des objectifs qui favorisent la prise de parole libre sur ce que l'on pense, vit, décide... (10 objectifs sur 30).

Une prise en compte des nouvelles capacités intellectuelles de l'élève.

L'élève de 4^e secondaire accède de plus en plus à l'intelligence formelle, c'est-à-dire qu'il développe la capacité d'objectiver la réalité, d'en analyser les données et même d'en abstraire des hypothèses. Ces aptitudes sont prises en compte dans la formation du jugement moral telle qu'elle est poursuivie dans le programme d'études.

Une pédagogie de cheminement.

Le programme affirme aussi son intention explicite "d'inviter l'élève à faire son propre discernement" (Introduction générale, p. 41); "les objectifs retenus pour l'enseignement moral et religieux catholique ne consistent pas à ache-miner ces jeunes vers une maturité spirituelle, morale et religieuse, telle qu'on pourrait la concevoir, par exemple pour l'âge adulte. Ces objectifs se situent au carrefour des possibilités, des requêtes et des résistances de ces jeunes. Ce sont des objectifs provisoires qui permettent à ces jeunes d'atteindre une certaine maturité, relative à leur âge" (Introduction générale, p. 26).

Ces intentions pédagogiques traduisent la préoccupation du programme de respecter l'élève comme un être en situation d'apprentissage et d'ajuster ses objectifs à ce qu'il est. Le programme va-t-il au bout de ses intentions? Favorise-t-il les rapports avec les expériences des élèves? Des enseignantes et des enseignants de 4^e secondaire répondent à ces questions.

b) Le programme d'enseignement moral et religieux catholique pour la 4^e année du secondaire et les expériences personnelles et culturelles des élèves: les témoignages des enseignantes et des enseignants.

Les enseignantes et les enseignants de 4^e secondaire rencontrés par le Comité apprécient particulièrement les grands thèmes liberté, amour et vie. (Un grand nombre regrettent de n'avoir pas le temps d'aborder le module facultatif qui porte sur la vérité.) Leurs élèves de 15 et 16 ans discutent volontiers des questions de liberté; ils et elles aiment l'évocation des expériences d'amour et d'amitié et sont sensibles aux défis actuels liés à la vie. Par conséquent, les situations d'apprentissages ordonnées à la réalisation d'objectifs affectifs intéresseraient particulièrement les élèves: Décrire ma perception de... O.T. 1.1, décrire ma manière de... O.T. 2.1, décrire comment je me situe face à... O.T. 4.1. Ces objectifs favorisent les liens de l'enseignement moral et religieux catholique avec les événements de l'actualité et avec la culture. Mais aux dires des personnes rencontrées, ces objectifs affectifs ne sont pas assez nombreux. Plusieurs d'entre elles reconnaissent que le lien avec les situations de vie est facilitée par le fait qu'elles donnent aussi aux mêmes élèves — et le plus souvent ont donné au semestre précédent — le programme de formation personnelle et sociale.

Le programme d'enseignement moral et religieux catholique peut donc compter sur une certaine exploration de situations nécessaires à l'élaboration de problématiques morales. Malgré ces points d'ancrage dans la réalité des jeunes, ce sont les objectifs cognitifs à contenu théologique, jugés trop nombreux et trop avancés, qui donneraient au programme un ton que certains qualifient de "dogmatique". En effet, deux principaux reproches sont faits au programme: le peu de place faite à la véritable interrogation morale et le caractère trop abstrait de la doctrine morale proposée.

Peu de place pour une véritable interrogation morale.

"Il faudrait favoriser davantage l'éveil, la prise de conscience, l'extériorisation et délaissé un peu l'acquisition de connaissances qui ne fait pas avancer l'élève."

Les enseignantes et les enseignants disent que le programme est si doctrinal qu'ils ont de la difficulté à appliquer la pédagogie de cheminement moral telle que l'introduction générale le souhaite. Dans les faits, la place accordée à l'interrogation morale, à partir de situations singulières et de dilemmes moraux concrets, est très restreinte. Conséquemment, la place faite à la formation du jugement moral (les habiletés à voir, à juger, à agir) est aussi très restreinte et secondaire par rapport à la prépondérance des contenus théologiques.

Certes, la difficulté est grande, aujourd'hui, d'enseigner la morale évangélique et la pensée morale de l'Église, notamment en regard des questions de morale sexuelle. Le défi n'est pas moins grand, en classe, et à des jeunes de seize ans. Les enseignantes et les enseignants sont conscients de ce défi et croient important de le relever. "Je me perçois comme un poseur de balises..." Mais selon elles et eux, le programme ne favoriserait pas suffisamment la prise en compte du vécu et du cheminement de l'élève.

Selon le Comité, les observations des enseignantes et des enseignants peuvent en effet s'expliquer, en partie, par certaines faiblesses du programme:

- Un traitement facilement superficiel des expériences des élèves.

"Il faudrait se centrer sur le jeune au lieu de faire semblant."

Le grand nombre de contenus moraux à "passer" entraîne qu'on traite de façon souvent rapide et superficielle les objectifs visant l'expression des opinions et des expériences des jeunes. Deux objectifs sur sept, par module, y contribuent. C'est peu. Il s'ensuit que les façons de faire et les valeurs des élèves se trouvent peu considérées et alors peu questionnées.

- La faiblesse du rapport entre les expériences des élèves et les contenus doctrinaux et bibliques.

Quand des enseignantes et des enseignants rencontrés veulent illustrer leurs difficultés à faire faire les liens entre l'expérience des élèves et un

contenu doctrinal ou biblique, un certain nombre réfèrent au 2^e module portant sur la liberté. Ces enseignantes et enseignants s'empressent de dire que leur difficulté ne vient pas du thème lui-même, la liberté, qui suscite au contraire beaucoup d'intérêt chez les élèves. Ils ne contestent pas non plus l'importance d'un contenu d'enseignement moral sur la liberté chrétienne. Leur problème serait plutôt de rendre signifiant le contenu doctrinal et biblique, c'est-à-dire établir et manifester le rapport entre le premier objectif affectif du module ("Décrire la manière dont je comprends et je vis ma liberté" O.T. 2.1) et les contenus d'enseignement suivants.

"Pour le module sur la liberté, moi je ne pars pas des élèves, car ça ne marche pas avec les développements qui suivent. Je pars de l'objectif 2.2 sur les diverses manières de comprendre et de vivre la liberté."

"Les élèves décrochent au cours du module. Le discours est notionnel et même théologique. Trop idéal... par exemple Jésus Homme Libre."

Comment expliquer que le contenu doctrinal sur la liberté ne rejoint pas l'élève dans l'expérience qu'il ou elle fait de la liberté? Cette interrogation est sérieuse, d'autant plus qu'elle évoque une difficulté qui a été mentionnée à plusieurs reprises, à propos des autres programmes. Le Comité propose ici quelques hypothèses pouvant expliquer le problème relevé au sujet du 2^e module sur la liberté. Elles lui sont en partie inspirées par des ajouts au programme que quelques enseignantes et enseignants croient bon d'apporter pour favoriser un meilleur accès aux contenus d'enseignement.

- . une exploration trop partielle (exclusivement individuelle) de l'expérience humaine de liberté (O.T. 2.1).

Si l'élève était invité à explorer, en plus de son expérience, des manières nombreuses et diverses de comprendre et de vivre la liberté, il compren-

draît peut-être mieux que ce ne sont pas toutes les manières de vivre la liberté qui accomplissent la personne (O.T. 2.2). Un élargissement de l'expérience humaine constituerait un lien entre les deux premiers objectifs actuels du module sur la liberté.

- . une exploration qui ne tire pas toute la richesse de l'expérience humaine.

À partir d'une exploration plus vaste de l'expérience humaine, si l'élève était amené à découvrir les enjeux, les défis, les dangers, les risques, les audaces, les ratés, les succès, les pardons créateurs... liés à l'exercice de la liberté, il ou elle comprendrait mieux que ce ne sont pas toutes les manières de vivre la liberté qui accomplissent la personne (O.T. 2.2). Et dans un deuxième temps, il serait éventuellement mieux préparé à comprendre le péché ainsi que l'expérience de Jésus homme libre, face aux choix qu'il a eu à faire et face aux défis qu'il a rencontrés pour vivre ses choix. Une expérience humaine plus approfondie de la liberté constituerait éventuellement une passerelle vers les contenus d'enseignement moraux.

- . une absence de témoins chrétiens contemporains.

Si en plus de la référence à Jésus homme libre (référence perçue comme inaccessible) l'élève était mis en contact avec les témoignages de personnes qui vivent concrètement leur liberté chrétienne, au nom de Jésus, il ou elle pourrait peut-être davantage atteindre le dernier objectif affectif du module et comprendre qu'il est possible de vivre la liberté chrétienne ("Identifier pour moi, personnellement, de quelle façon je me situe par rapport à l'invitation qui m'est faite de vivre et de grandir, dans la liberté des fils et des filles de Dieu, pour affermir mon identité" (O.T. 2.6). La référence à des chrétiennes et à des chrétiens contemporains qui se réfèrent à Jésus constitue un lien, une médiation vers Jésus "le véritable modèle, l'authentique paradigme de la liberté".

. une utilisation de la Parole de Dieu qui pose problème:

"Il faut trouver une solution pour adapter la Bible, en tant que Parole de Dieu. Sur quatre-vingt-dix élèves environ quatre ou cinq me disent trouver un sens à la Bible — deux sont Pentecôtistes —. Je considère qu'il serait important que l'on réfléchisse sur ce problème. J'ai essayé de toutes les manières..."

Selon ce propos d'une enseignante de 4^e secondaire, les jeunes éprouvent de la difficulté à trouver du sens à l'Écriture. Ce n'est pas une difficulté particulière au programme de 4^e secondaire, mais cette difficulté prend tout son poids, ici, en formation morale. Le Comité croit utile que soit approfondie la question des rapports à établir entre les expériences des élèves et l'Écriture, en particulier dans le contexte de la formation morale.

- Une proposition trop unilatérale des comportements moraux à adopter.

"Il y a un grand écart entre l'Église théorique et l'Église pratique."

"Les objectifs qui marchent sont ceux qui paraissent croyables aux jeunes."

À la suite de la réflexion morale, les élèves sont invités à adopter des comportements sur lesquels ils n'ont, en fait, rien à dire. Or ces propositions de comportements apparaissent manquer de réalisme: elles sont proposées comme allant de soi alors qu'elles ne correspondent pas aux convictions personnelles des élèves, ni à la diversité des situations religieuses et morales de la classe: "Exprimer comment j'accepte de répondre à l'invitation de Jésus à vivre un amour aux dimensions de l'Évangile." (O.T. 3.6); "Accepter l'invitation à faire la vérité au nom de l'Évangile comme moyen d'affermir mon identité." (O.T. 5.4)

- Trop peu d'espace pour reconnaître une certaine autonomie à la morale humaine.

"Avant de venir à l'Évangile, j'insiste sur des gestes concrets à poser à un niveau strictement humain pour ensuite amener à constater qu'il agit ainsi en chrétien."

Il est certes légitime et normal qu'un programme d'enseignement religieux et moral catholique indique et propose la vie selon l'Évangile comme la voie privilégiée de réalisation de soi. Mais, selon les propos entendus, une proposition trop unilatérale de comportements dits inspirés de l'Évangile, laisserait peu d'espace pour reconnaître une certaine autonomie à la morale et la réalité d'une morale humaine authentique. Les documents parlent effectivement souvent de morale humaine, d'accomplissement de soi, de valeurs humaines: trois caractéristiques de la personne fondent la dimension morale de la vie humaine (O.T. 1.3); la vision chrétienne assume la morale humaine (O.T. 1.5). Dans les points de repère éthiques sur les questions de sexualité, d'amour et sur le respect de la vie, bien des arguments sont d'ordre humain, rationnel, scientifique. On fait référence d'ailleurs à des psychologues, des sociologues, des juristes.

Cependant, le programme ne dit peut-être pas assez explicitement aux élèves qu'une réalisation de soi est possible sans adhérer à l'Évangile et à l'Église et que leurs copains et copines inscrits en enseignement moral peuvent suivre le même type de démarche, faire le même raisonnement et utiliser en bonne partie les mêmes arguments.

Le Comité note de plus qu'on se retrouve devant la question, souvent posée dans la société, de la moralité et de ses rapports avec le magistère de l'Église. Ne faudrait-il pas rendre plus explicite que la morale est une réalité humaine et qu'il y a une façon chrétienne de vivre moralement. De plus, à l'intérieur même du christianisme, on fait habituellement la distinction entre les questions de morale naturelle et les questions de morale évangélique. Il faudrait bien faire voir que, dans les questions de morale natu-

relle, le jugement de conscience s'élabore sur la base de nombreuses données dont celles du magistère, certes privilégiées par les catholiques.

Le caractère trop abstrait de la doctrine morale proposée.

"Vocabulaire théologique que nos élèves ne connaissent pas."

"Les élèves ont de la difficulté à voir les liens religion-morale."

"Le programme est difficile, ne faisant pas partie de leur mentalité."

"Le religieux est à la baisse à cause de la complexité des objectifs. Il faut rendre la religion plus terre à terre et arrêter d'aller dans le Ciel. Le Christ a vécu sur la terre."

"Des objectifs sont plus théoriques. Dans certains cas, ils sont même théologiques et les élèves ne sont pas rendus là dans leur cheminement."

Ces propos disent une difficulté importante du programme d'enseignement moral et religieux catholique pour la 4^e secondaire de rendre accessibles la morale évangélique et la pensée de l'Église. Aussi, selon les propos mêmes d'un enseignant: "c'est beau mais non efficace". Le module sur l'amour en est un exemple. Il contient six objectifs (3.1 à 3.6) à contenus philosophiques et théologiques, préalables à la réalisation du seul objectif formulé en regard de situations concrètes et particulières (masturbation, relations sexuelles précoces, cohabitations juvéniles, divorce). Ce détour théorique prend l'allure d'une étude de grands principes souvent loin de l'entendement des élèves. Selon les enseignantes et les enseignants, le caractère abstrait de ces repères doctrinaux contribue à la perception qu'ont les élèves d'un programme qui ne les rejoint pas et d'une morale catholique qui, incidemment, n'est pas reliée à ces situations concrètes.

L'utilité du guide pédagogique, scénarios d'apprentissage.

Les enseignantes et les enseignants recourent au Guide pédagogique, scénarios d'apprentissage et disent y trouver, ici et là, des stratégies utiles pour une exploration plus actualisée du vécu de l'élève. Mais le recours au cahier d'activités, à cause de sa fidélité au programme, reste encore, selon elles et eux, le moyen le plus assuré d'aider l'élève à s'approprier les contenus; ce cahier d'activités ne rend toutefois pas plus accessibles les contenus et le langage jugés trop notionnels pour la bonne compréhension des élèves. Les enseignantes et enseignants les utilisent néanmoins pour le travail en classe, les devoirs à la maison et la préparation immédiate des élèves à l'évaluation sommative des apprentissages.

c) À retenir de l'examen du programme d'enseignement moral et religieux catholique pour la 4^e année du secondaire

L'examen du programme d'enseignement moral et religieux catholique pour la quatrième secondaire fait ressortir une faiblesse majeure du programme au regard de sa capacité à prendre en compte les expériences personnelles et le contexte socioculturel des élèves et, par le fait même, à faire l'éducation morale.

Comme le programme laisse trop peu de place à l'interrogation morale en situations concrètes de vie, et que les repères moraux proposés par la morale chrétienne paraissent idéaux et exclusifs, ou d'un ordre trop élevé, on ne réussit pas à manifester à l'élève la possibilité de liens entre la morale chrétienne et la vie. On ne réussit pas non plus à amorcer avec les élèves l'apprentissage de tâches morales élémentaires et l'acquisition de certains réflexes de morale, notamment le recours à l'Évangile.

Le programme pour la 4^e secondaire devrait, en fonction des valeurs amour, vie et liberté telles qu'elles sont vécues par les élèves actuels, viser davantage l'acquisition d'habiletés à voir, juger et agir moralement. Les contenus moraux seraient alors plus explicitement proposés et perçus comme des repères utiles à la réflexion morale.

1.3 Les orientations pastorales de l'Assemblée des évêques du Québec et le cadre d'élaboration des programmes du ministère de l'Éducation: possibilités et contraintes.

Bien que de teneurs différentes, deux textes-cadres ont présidé à l'élaboration des programmes d'études pour l'enseignement moral et religieux catholique. Le Comité tente d'apprécier les possibilités et les contraintes que contiennent ces deux textes-cadres, au regard de la prise en compte des expériences des élèves.

1.3.1 Les orientations pastorales

Les Orientations pastorales pour l'enseignement moral et religieux catholique furent produites par les évêques du Québec, en 1984, après qu'un bilan de la pratique catéchétique des vingt années antérieures eut fortement remis en question la catéchèse dite anthropologique, privilégiée jusque là dans l'élaboration des instruments catéchétiques. L'ignorance religieuse chez les jeunes aurait trouvé à s'expliquer, en partie du moins, dans cette façon de faire en enseignement religieux: l'exploration du vécu et de l'expérience humaine se seraient réalisées fort longuement, laissant peu de place, dans les faits, à l'écoute de la Parole de Dieu et à l'intériorisation du message¹¹.

Les Orientations de 1984 se sont donc élaborées à partir de ce bilan et, sans doute, dans l'intention, au moins implicite, de contrer l'ignorance religieuse chez les jeunes. Elles auraient eu, de plus, une deuxième intention implicite, celle de marquer la spécificité des contenus de l'enseignement religieux. Il serait apparu utile, en effet, de les distinguer des contenus anthropologiques des programmes de formation personnelle et sociale et d'éducation au choix de carrière qui, au tournant des années 1980, faisaient leur entrée à l'école.

11. Assemblée des évêques du Québec, L'enseignement religieux catholique. Orientations pastorales, mai 1984, Bilan de la pratique en enseignement religieux catholique dans les écoles primaires et secondaires du Québec, pages 74 et 75.

Dès lors, il devenait important de cerner le rôle complémentaire, mais irremplaçable, de l'enseignement religieux scolaire dans l'éducation de la foi, et de marquer son contenu spécifique dans l'ensemble des matières scolaires.

Aussi, dans l'introduction aux Orientations, les évêques ont d'abord voulu définir la mission catéchétique de toute l'Église ainsi que celle de chacune des trois instances: famille, paroisse, école (animation pastorale et enseignement religieux). Ils ont rappelé aussi l'importance de situer l'enseignement religieux scolaire dans la perspective d'une éducation permanente. On peut donc résumer ainsi l'introduction aux Orientations pastorales pour l'enseignement religieux à l'école: ce dernier ne fait pas tout, ni tout tout de suite.

"Des lignes de force pour les programmes

Des orientations pastorales en enseignement religieux catholique ne constituent pas un programme d'enseignement. Elles définissent, en fonction de l'élaboration des programmes officiels d'enseignement religieux catholique, des lignes de force qui décrivent le mouvement d'ensemble des propositions de foi que ces programmes doivent transmettre. Elles indiquent des objectifs de formation chrétienne qu'ils doivent privilégier. Elles soulignent l'importance des cheminements de foi dont les programmes planifient la trajectoire en tenant compte des exigences pédagogiques, psychologiques et théologiques de l'annonce du mystère chrétien à des jeunes d'âge scolaire, enfants et adolescents (n° 16)."

Quant aux Orientations pastorales proprement dites, elles s'établissent en termes d'options, d'exigences et d'articulations de contenus explicites et détaillées pour chacun des cycles du primaire et du secondaire. Cependant, une distinction majeure est faite: le primaire et le premier cycle du secondaire doivent mettre l'accent sur la vie de foi (n° 37). Le deuxième cycle du secondaire, sur l'intelligence de la foi mais toujours en référence avec la réalité du jeune (n° 50).

Pour conclure le texte de leurs Orientations, les évêques en confient la mise en oeuvre à la Direction de l'enseignement catholique, chargée d'élaborer les

programmes d'études, aux maisons d'édition, responsables de la conception des manuels, et aux écoles, notamment les maîtres pour l'enseignement religieux.

En 1990, six ans plus tard, alors qu'il fait état de la faiblesse du rapport de l'enseignement moral et religieux catholique aux expériences personnelles et culturelles des élèves, le Comité catholique se demande à quel point les Orientations de 1984 ont été déterminantes.

Au 1^{er} cycle du secondaire, une option théologique est retenue, à savoir que le vécu humain est une voie d'accès à la révélation du Royaume de Dieu. Des exigences sont ainsi faites à l'enseignement religieux qui doit prendre en considération la réalité du jeune, faire référence à son vécu et à l'expérience humaine, se centrer sur la vie de foi de l'élève pour la faire progresser et s'adapter aux différents groupes de jeunes. C'est ainsi que l'élève peut s'initier de façon systématique à une lecture chrétienne de son expérience personnelle et de l'expérience humaine. Des contenus du mystère chrétien et de la doctrine catholique sont aussi proposés qui correspondent exactement aux contenus des programmes actuels pour l'enseignement moral et religieux catholique au 1^{er} cycle du secondaire.

Au 2^e cycle du secondaire, une orientation majeure est retenue, à savoir que les jeunes doivent accéder à l'intelligence du mystère chrétien. Et une approche est privilégiée qui met l'accent sur l'intelligence de la foi et propose le mystère chrétien de façon systématique. C'est ainsi que le jeune progresse dans la foi. Toutefois, cet enseignement religieux systématique doit tenir compte de l'expérience humaine du jeune: il doit prendre en compte ses questions, ses interrogations et ses préoccupations sur les plans humain et de la foi; il doit souligner l'impact de la culture chrétienne dans la civilisation et l'histoire québécoises et s'adapter aux différents groupes (n^{os} 41-53). Pour chaque année du deuxième cycle, comme pour le premier cycle d'ailleurs, des indications telles sont répétées. Elles insistent toutes sur la nécessité de prendre en compte la réalité des jeunes. De plus, le but et les contenus de l'enseignement religieux sont aussi définis pour chaque année; ces contenus sont nombreux et correspondent aux principaux éléments de l'enseignement dogmatique de l'Église.

Quand il compare ces Orientations pastorales de 1984 et les programmes pour l'enseignement moral et religieux catholique au secondaire, le Comité constate entre les unes et les autres de très grandes connivences.

Des questions se posent: d'une part sur le texte lui-même des Orientations et, d'autre part, sur la traduction de ces Orientations dans les programmes.

À propos du texte des Orientations, on se demande finalement s'il y a une conciliation possible entre la première partie (les considérations générales) et la deuxième partie (la répartition des contenus par année scolaire). En effet, la dimension anthropologique est généralement oubliée dans la présentation uniforme des contenus, comme si deux logiques juxtaposées avaient présidé à la rédaction du texte.

Étant donné la culture religieuse actuelle des jeunes et de la société, pluraliste, séculière et grugée par l'indifférence, la perspective catéchétique est-elle aujourd'hui, même au 1^{er} cycle du secondaire, la plus pertinente? Faudrait-il penser l'enseignement religieux en termes de préévangélisation? Ou même encore en termes de culture religieuse? Vise-t-on toujours et exclusivement à former des pratiquantes et des pratiquants? des chercheurs et des chercheuses de Dieu et de l'Évangile?

À propos de la traduction des Orientations dans les programmes, plusieurs questions se posent à la suite des observations recueillies dans les milieux scolaires: le vocabulaire théologique des Orientations est employé tel quel dans les programmes d'études et donné à mémoriser aux élèves. Ce vocabulaire est jugé trop difficile. Est-ce qu'on est lié par ce vocabulaire pour l'élaboration des programmes?

Le très grand nombre des contenus proposés par les Orientations se retrouvent tous dans les programmes, puis dans les guides et dans les manuels. L'abondance des contenus est un des reproches majeurs faits aux programmes. Est-ce que les programmes sont tenus de les contenir tous?

Les contenus théologiques proposés dans le texte des Orientations et indiqués pour chaque programme constituent, tels quels, les objets des apprentissages auxquels sont soumis les élèves; ceux-ci et celles-ci trouvent l'enseignement moral et religieux catholique trop abstrait et trop notionnel. On se demande si la traduction des contenus doit être aussi littérale? Bref, ne peut-on pas conclure que, dans la traduction des Orientations, un moment pédagogique a été oublié, télescopé en quelque sorte?

Mais selon le Comité, les commentaires au sujet des Orientations de 1984 amènent deux interrogations plus fondamentales au sujet des intentions mêmes de ces Orientations:

S'il faut concevoir un enseignement centré sur l'intelligence de la foi et une synthèse finale des contenus, ne doit-on pas élaborer cet enseignement à partir des divers cheminements religieux des jeunes? Et envisager les possibles du réel actuel (n° 53)?

N'est-il pas illusoire de prétendre contrer l'ignorance et l'indifférence religieuses par la transmission de contenus qui ne s'articulent pas au savoir d'expérience des élèves?

1.3.2 Le cadre d'élaboration des programmes.

En avril 1980, le ministère de l'Éducation mit au point un Cadre d'élaboration des programmes et des guides pédagogiques. Comme son nom l'indique, ce cadre conceptuel devait indiquer les principales règles à suivre pour l'élaboration des nouveaux programmes d'études et des guides pédagogiques. Certaines de ces indications, notamment celles qui concernent la pédagogie par objectifs, font l'objet d'un questionnement particulier chez les membres du Comité catholique. L'interrogation est la suivante: les reproches faits aux programmes (chargés, notionnels, abstraits, théoriques) sont-ils imputables au cadre d'élaboration des programmes? Ou, autrement dit, les règles pour la structuration des programmes entraînent-elles la production de programmes d'enseignement moral et religieux catholique qui sont centrés sur les contenus plutôt que sur les élèves?

Une première lecture du Cadre d'élaboration ne permet pas de conclure en ce sens.

La structuration des programmes d'études par objectifs veut assurer qu'un programme d'étude annonce et poursuive des intentions éducatives bien identifiées (objectifs généraux) qui correspondent à des changements anticipés chez l'élève à la fin d'une période donnée (objectifs terminaux). Ces changements se produisent au terme d'apprentissages qui peuvent porter sur différents objets: connaissances, concepts, habiletés, techniques (Cadre d'élaboration, p. 16-17). Ces objets d'apprentissages représentent toujours ce sur quoi porte l'activité de l'élève¹².

Ces objets d'apprentissage peuvent se regrouper dans une suite logique, en séquences plus ou moins longues (modules et unités), mais ce regroupement "n'infère aucune progression artificielle définie à l'avance. Ce rythme est laissé à l'entière discrétion du milieu scolaire compte tenu des caractéristiques des élèves" (Cadre d'élaboration, p. 4)

En ce qui concerne l'évaluation, le cadre d'élaboration paraît souple. Ce dernier fait obligation au programme de "préciser une approche évaluative qui soit conforme à l'approche pédagogique que sous-tend le programme et de décrire le schéma d'intervention proposé" (n° 4, p. 20).

Pour leur part, les guides pédagogiques sont définis par le cadre d'élaboration comme des documents pédagogiques, à caractère indicatif, en relation avec le programme. Ils sont principalement destinés à suggérer des approches pédagogiques, des situations éducatives et des situations d'apprentissages jugées

12. Le cadre d'élaboration, dans l'avant-propos, indique en effet que certains concepts pédagogiques doivent être sous-jacents aux programmes, notamment "l'acte pédagogique va contre tout modèle pédagogique qui aurait pour effet de rendre l'élève passif..." (p. 2).

appropriées pour une bonne application du programme d'études. Ces guides doivent contenir un développement méthodologique qui fasse état de la démarche pédagogique globale sous-jacente au programme concerné.

Ces guides doivent spécifier aussi des modalités pour l'évaluation formative et sommative des apprentissages prévus au programme (Cadre d'élaboration, p. 25-26).

Au total, le texte-cadre formel auquel on se réfère demeure très général. Paradoxalement, la résultante dernière consiste en des instruments chargés, complexes et finalement déroutants. Aussi des questions se posent.

En effet, malgré les objectifs globaux, généraux et terminaux des programmes, on n'arrive pas à dégager le fil conducteur, une ligne suffisamment inspiratrice. Dans les faits, les objectifs correspondent à de petits morceaux de matière découpée et précédée d'un infinitif, des segments d'un contenu théologique, tout aussi essentiels les uns que les autres. On n'arrive pas toujours à cerner ce qui constitue le coeur du message chrétien de sorte qu'au terme d'une année et au terme du secondaire, il reste bien peu des connaissances apprises. Mais l'échafaudage complexe de la programmation par objectifs ne serait-elle pas un trompe-l'oeil?

Par ailleurs, il faut dire que la pédagogie par objectifs a donné des indications utiles pour la tâche à accomplir en classe. Les enseignantes et enseignants et même bien des élèves ont acquis l'habitude du langage par objectifs, commun à toutes les matières. L'enseignement religieux a maintenant un statut semblable à celui des autres disciplines. Il a conquis une place de matière scolaire "sérieuse", dispensée et évaluée selon la rigueur des programmes d'études actuels.

Cependant, de l'avis des équipes de la Direction de l'enseignement catholique qui furent concernées par l'élaboration des programmes, il est parfois difficile de tenir ensemble les exigences des Orientations pastorales, les exigences du Cadre relatif à l'élaboration des programmes, le nombre réglementaire d'heures prévues pour l'enseignement moral et religieux catholique et la préoccupation pour les élèves du secondaire.

Qu'en est-il, dans le concret, des intentions poursuivies et des résultats attendus? Qu'en reste-t-il au bout du compte de l'apprentissage de l'élève? Ne faudra-t-il pas entrevoir se donner un certain nombre de paramètres plus simples, mais essentiels?

Conclusion générale à l'étude des programmes pour l'enseignement moral et religieux catholique au secondaire du point de vue de leur rapport avec les expériences personnelles et culturelles des élèves.

Il n'y a ni solution magique, ni voie unique pour l'amélioration des programmes de l'enseignement moral et religieux catholique au secondaire. Les hypothèses de modifications mises de l'avant à la suite de l'examen de chacun des programmes d'études suggèrent justement plus de variété et de souplesse dans les avenues de développement des programmes.

Cependant au moment de conclure, le Comité croit utile de faire quelques grands rappels qui formeraient comme l'assise même des actions à entreprendre et des pistes à explorer pour améliorer les programmes d'études actuels.

Premièrement, il rappelle un des traits les plus accusés des attentes des élèves en regard de l'enseignement moral et religieux catholique: on attendrait moins la transmission de contenus que l'indication de points de repère pour la construction d'un sens à donner à ce monde-ci aujourd'hui. La construction d'un sens se fait certes par l'appropriation individuelle de croyances, de valeurs et d'habiletés, mais grâce à une interaction dynamique avec les élèves de la classe et avec l'enseignante ou l'enseignant.

Deuxièmement, le Comité invite à une relecture des principales constatations qui surgissent de l'examen des programmes d'études.

Troisièmement, le Comité indique des interrogations de fond qui ont été signalées à l'occasion de l'examen de chacun des programmes. Certaines autres se dégagent de l'ensemble.

Parmi les interrogations de fond:

- qu'est-ce qu'il est réaliste d'attendre de l'enseignement moral et religieux catholique dans l'école et dans le contexte religieux actuel? ou quels sont les apprentissages essentiels que devrait avoir fait un élève au terme de ses cinq années au secondaire?
- quelles sont, aujourd'hui, dans un contexte d'indifférence religieuse, les conditions d'accès au spirituel? Quels sont les éléments du contexte culturel et du vécu des jeunes sur lesquels on peut miser?
- si l'enseignement moral et religieux catholique à l'école devait poursuivre aussi le développement d'habiletés, quelles seraient-elles? Et en quoi consisterait l'évaluation de ces habiletés?
- comment s'opèrent les rapports de continuité et de rupture entre le savoir d'expérience des élèves et les contenus d'enseignement. Comment les traiter? Y a-t-il une méthode qui soit particulière à l'enseignement moral et religieux?
- comment utiliser la Bible dans la classe d'enseignement moral et religieux catholique? ou quel est le rapport de la Bible à l'enseignement religieux?

Le Comité considère que ces questions sont de première importance en vue de l'amélioration de la situation de l'enseignement moral et religieux catholique au secondaire.

Deuxième chapitre

Les programmes d'études et la
formation du jugement moral des élèves

À l'intérieur de son étude sur la pertinence éducative de l'enseignement moral et religieux catholique au secondaire, le Comité catholique a voulu apprécier la signification et la portée réelle du terme "moral" dans le vocable Enseignement moral et religieux catholique. Il a voulu connaître, en particulier, la contribution de l'enseignement religieux à la formation du jugement moral des élèves.

En effet, certaines observations entendues ces dernières années indiquent une faiblesse des programmes d'études à cet égard. Le Comité a donc privilégié cet angle de vision pour son examen: la formation du jugement moral dans les programmes d'enseignement moral et religieux catholique. Il a pu compter sur une étude qu'il a confiée à monsieur Guy Durand, théologien et moraliste de la Faculté de théologie de l'Université de Montréal. Le Comité a lui-même rencontré un bon nombre d'élèves ainsi que leurs enseignantes et enseignants. C'est le résultat de ces consultations que le présent rapport entend mettre à profit.

Mais d'abord dans un premier temps, le Comité rappelle certains éléments de contexte qui expliquent la coexistence dans la grille des matières de l'enseignement moral et religieux catholique et de l'enseignement moral; cette coexistence n'est pas étrangère à l'utilité de préciser la contribution de l'enseignement religieux à la formation morale des élèves.

C'est dans un deuxième temps que le Comité rapporte les propos entendus à l'occasion des audiences qu'il a tenues dans deux écoles secondaires de la région de Montréal. Il en dégage des conditions qui favoriseraient une plus grande efficacité de la formation du jugement moral dans la classe d'enseignement religieux.

Le Comité fait part ensuite des conclusions de l'étude des programmes qu'il a confiée à monsieur Guy Durand¹³.

Enfin, il termine en faisant trois observations qu'il croit utiles pour une amélioration des programmes.

2.1 Des éléments de contexte.

La venue de l'enseignement moral dans la grille des matières.

En 1974, un nouveau Règlement du Comité catholique sur la reconnaissance et le caractère catholique des écoles instaure le régime d'exemption de l'enseignement religieux à toutes les années du primaire et du secondaire ainsi que l'option entre l'enseignement religieux et l'enseignement moral, au deuxième cycle du secondaire.

En 1983, le Règlement du Comité catholique sur la reconnaissance et le caractère catholique des écoles publiques changea la clause de l'exemption de l'enseignement religieux pour la clause de l'option entre l'enseignement moral et l'enseignement religieux. Cette nouvelle disposition réglementaire visait un plus grand respect des libertés de conscience et de religion.

Désormais les élèves du primaire et du secondaire des écoles publiques catholiques auraient le choix entre deux cours: l'un religieux confessionnel, l'autre moral sans référence confessionnelle.

L'obligation faite à l'élève, ou à ses parents, d'indiquer son choix au moment de l'inscription annuelle, conduisit les écoles à élaborer et à multiplier divers instruments d'information, notamment sur la nature et la spécificité de l'un et l'autre cours. Pour sa part, le Comité catholique rendit public Deux voies, un choix, un dépliant destiné aux parents du primaire afin de favoriser des choix éclairés et conséquents.

13. Le rapport de cette étude est disponible, sur demande, au secrétariat du Comité catholique.

Ces efforts, réalisés un peu partout dans la province, pour une présentation honnête et objective des deux disciplines, entraînèrent aussi une comparaison des contenus de formation, en particulier ceux qui concernent, à proprement parler, la formation morale. Et ainsi l'enseignement religieux en vint à rendre explicite, dans son titre même, la dimension morale des contenus qui lui sont constitutifs: l'enseignement moral et religieux catholique.

Une étude fut réalisée en 1984¹⁴ pour démontrer la présence et la qualité des contenus de formation morale déjà compris dans le programme et les guides d'enseignement du primaire.

Les nouveaux programmes d'enseignement religieux et la formation morale.

Autour des années 1980, le ministère de l'Éducation entreprit une vaste refonte de ses programmes d'études. Il voulait ainsi mettre fin à des programmes-cadres jugés trop vagues et trop peu prescriptifs et déterminer avec plus de clarté les objectifs et les contenus de formation qui devaient être proposés aux élèves du primaire et du secondaire, partout au Québec. Pour sa part, l'enseignement religieux se vit aussi appelé à se définir selon le nouveau cadre d'élaboration des programmes.

Un programme pour le primaire vit le jour en 1982, qui donna lieu par la suite à des guides d'apprentissages et, encore actuellement, à la parution progressive de manuels pour chaque année du primaire.

Au secondaire, c'est en 1982 et 1983 que les programmes de la première et de la deuxième années furent reformulés de façon plus formelle et systématique.

14. Chénard Gabriel, Montminy-Brodeur Lisette, Les éléments de formation morale dans le programme d'enseignement religieux catholique du primaire, Québec, 1984.

Ces nouvelles productions reconduisaient certains contenus moraux déjà présents dans des documents catéchétiques précédents, réalisés à partir de 1960 par l'Office de catéchèse du Québec.

Puis, à partir de 1984, la rédaction des programmes de 3^e, 4^e et 5^e secondaire allait devoir s'enligner sur les Orientations pastorales pour l'enseignement religieux, données par les évêques du Québec, à la suite d'un bilan de la pratique en enseignement religieux. Au nombre de ces orientations, on en retrouve certaines pour la formation morale des élèves. Mais, on le constate, elles se formulent davantage en termes de propositions de contenus, de valeurs et d'attitudes, qu'en termes d'apprentissage de méthodes, d'habiletés et de conduites morales.

Les orientations pastorales de l'Assemblée des évêques du Québec pour l'enseignement moral et religieux catholique et la formation morale.

Tableau synthèse des orientations pastorales en enseignement religieux catholique, annexe 2, page 79: formation morale

Primaire	1 ^{er} cycle (sec.)	2 ^e cycle (sec.)
• Valeurs évangéliques: L'Amour et la pratique de la charité. Le respect de la vie et de la nature. L'amitié, l'accueil, le partage. Le sens de l'intériorité. Le sens de la responsabilité.	• Apprentissage de la conduite morale. • Attitudes humaines et chrétiennes à promouvoir: - confiance, persévérance - fidélité à la loi d'amour - miséricorde, pardon - accueil, fraternité - amour des autres, des ennemis - respect de la personne.	• Les exigences de la praxis évangélique. • La conversion intérieure. • Pratique de la charité et des valeurs évangéliques. • La recherche morale du chrétien. • L'enracinement évangélique de la morale chrétienne. • La promotion des valeurs: liberté, amour, vie, vérité. • La responsabilité morale du chrétien face aux grandes questions éthiques. • L'engagement du chrétien pour la justice, le respect des droits de l'homme.

Des constatations sur les orientations pastorales au regard de la formation morale:

- l'enseignement religieux catholique poursuit explicitement la formation morale des élèves.
- les valeurs, attitudes et exigences morales trouvent une inspiration dans l'Évangile.
- la morale chrétienne consiste d'abord dans la conversion du coeur et dans les attitudes et comportements qu'elle entraîne.
- la formation morale consiste en la proposition de valeurs évangéliques, la promotion d'attitudes humaines et chrétiennes, l'explication des exigences de la praxis évangélique, l'éducation à certains défis éthiques contemporains.
- une des préoccupations est de répartir la formation au primaire, au premier et au deuxième cycle du secondaire.
- c'est au premier cycle du secondaire qu'on apprend "la conduite morale". On peut comprendre par là qu'il s'agit ou qu'il pourrait s'agir d'une démarche ou d'une méthode pour la conduite morale. À l'exception de cette mention-ci, les autres indications proposées pour le primaire et le secondaire sont de l'ordre des contenus moraux, des attitudes et des valeurs morales.

La spécificité de la formation morale à l'intérieur des programmes de morale non confessionnelle.

Les programmes de formation morale non confessionnelle ont beaucoup tardé à venir au primaire et au 1^{er} cycle du secondaire. Dans les milieux, par ailleurs, les praticiens et praticiennes, aidés et supportés par des professeurs des universités ont développé des instruments pédagogiques, inspi-

rés de diverses théories et méthodes pour la formation morale. Plusieurs de ces instruments ainsi que les quelques guides pédagogiques produits par le ministère de l'Éducation — tout en partageant la grande visée de l'Éducation au Québec, à savoir l'éducation intégrale de la personne — s'élaborent à partir de principes directeurs et d'une méthode propres: la formation du jugement moral par l'apprentissage des habiletés à voir, juger, décider et agir moralement.

Chacun des deux cours a ainsi son accent propre en ce qui concerne la formation morale: les programmes pour l'enseignement religieux proposent des contenus moraux, des valeurs et des attitudes morales caractéristiques de la foi et de la vie chrétiennes; les programmes pour l'enseignement moral apprennent à considérer et à analyser les situations d'ordre moral, à porter un jugement moral en vue d'adopter des attitudes et des comportements.

Dans les classes, les enseignements et les apprentissages se réalisent respectivement selon ces mêmes accents. En effet, le personnel enseignant a reçu la formation et le perfectionnement requis et particulier à tel enseignement, ou religieux ou moral, qu'il dispense¹⁵. Cependant, de ces pratiques d'enseignement, des questions émergent.

Un certain nombre de ces questions concernent l'éducation morale donnée par l'enseignement moral et religieux catholique: les attitudes et les comportements "dits évangéliques" ne sont-ils pas proposés comme allant de soi? L'enseignement religieux ne devrait-il pas, lui aussi, mieux habiliter au jugement moral? L'enseignement religieux fait-il une place suffisante à l'apprentissage d'une méthode d'analyse des situations morales? L'enseignement religieux, notamment par ses programmes d'études et ses guides, est-il assez concret? L'enseignement religieux inspire-t-il les décisions morales des élèves?

15. Un certain nombre d'enseignantes et d'enseignants ont reçu les deux types de formation. Même la méthode de l'action catholique: voir, juger, agir peut influencer l'enseignement religieux. Cependant cela ne change pas l'évaluation globale faite ici.

2.2 L'influence des cours d'enseignement moral et religieux catholique sur le jugement moral des élèves: ce qu'en disent les élèves et leurs enseignantes et enseignants

Les cours d'enseignement moral et religieux catholique ont-ils quelque influence sur le jugement moral des élèves? Le Comité catholique a voulu obtenir les points de vue d'élèves du secondaire qui suivent ces cours. Il a rencontré aussi, à ce sujet, leurs enseignantes ou enseignants. Sur la base des propos entendus, ceux des élèves d'abord, se dégagent certains éléments majeurs qui peuvent éventuellement amener à préciser les conditions d'une plus grande efficacité de la formation morale.

Dans un deuxième temps, le Comité rapporte les témoignages du personnel enseignant. Ceux-ci apportent un éclairage aux propos des élèves et démontrent à leur tour la nécessité pour l'enseignement religieux de poursuivre formellement la formation du jugement moral.

Les propos des élèves.

D'abord, les référents moraux et religieux des élèves. Tous et toutes les élèves rencontrés disent agir le plus souvent spontanément, chacune ou chacun selon ses penchants naturels, son tempérament ou sa personnalité. Pour un grand nombre, l'éducation familiale, acquise dès la petite enfance, a une influence quasi naturelle, fondamentale et déterminante; au premier cycle du secondaire, l'influence des parents serait encore marquante. Mais de façon plus immédiate, ce sont les amis et amies, les lois et les règlements, qui influencent un bon nombre de décisions. Quant aux valeurs qui sont les plus fréquemment nommées par les élèves, ce sont: ma fierté, ma paix intérieure, l'estime de mon groupe, le respect de l'environnement, être correct (justice) avec les autres, l'honnêteté. Pour un bon nombre, la relation à l'autre, le proche surtout, se gère à partir du "je ne fais pas aux autres, ce que je ne veux pas que les autres me fassent". Plus on avance en âge, plus l'empathie se développe: "je me mets à sa place"; ce qui peut signifier qu'on commence à excuser et à comprendre l'autre.

De plus, il faut souligner qu'un bon nombre d'élèves consultés ne connaissent pas de démarche de résolution de problèmes moraux. Les élèves disent n'en

pas utiliser, sinon celle qui consiste parfois à penser aux conséquences d'un acte; ou cette autre qui fait que "je me mets à la place de l'autre" avant d'agir.

Enfin l'influence de l'enseignement moral et religieux catholique sur les décisions d'ordre moral.

- De façon générale, les élèves considèrent que ce n'est pas à l'école, mais dans la vie qu'on apprend la morale.

"L'expérience de la vie t'apprend à prendre des décisions d'expérience."

"L'enseignement, c'est comme la théorie en musique, ça ne fait pas des musiciens."

- Certains cours cependant aideraient les élèves à prendre des décisions morales: la biologie car elle donne une bonne information sur le corps, les cours de formation personnelle et sociale, notamment les chapitres sur les MTS. Les cours de morale, supposent les élèves qui suivent l'enseignement moral et religieux catholique, habilite probablement à la décision morale, car ces cours ont la réputation "de favoriser les discussions sur des problèmes concrets". **Mais, de façon générale, les élèves ne perçoivent pas les rapports entre les cours d'enseignement moral et religieux catholique et la conduite morale de leur vie.**
- En effet, selon les élèves, les cours d'enseignement moral et religieux catholique ne portent pas sur les problèmes et les situations de la vie.

"On parle de la bible et des temps passés."

"Quand c'est des sujets actuels, par exemple l'avortement, on ne discute pas; on écrit les pour et les contre dans le cahier. Ça ne donne rien, parce que je ne sais pas ce que pensent les autres."

"Ce n'est pas parce qu'on fait un mot-mystère sur les "valeurs" qu'on apprend la morale."

"C'est le silence durant les cours. Seul le prof parle de la théorie et ensuite c'est le cahier."

"Même dans le cahier, les situations et ce qui est dit des jeunes, ce n'est pas nous. Ce sont les adultes qui nous définissent et ils font les cours sur ce qu'ils pensent de nous."

"Hier c'était la tuerie à l'École polytechnique, on n'en parlera pas au cours."

- Pour qu'ils aient une influence sur la conduite morale, les cours d'enseignement moral et religieux catholique devraient **faire réfléchir**. Ce mot-là est très fréquemment utilisé par les élèves. Ils disent réfléchir quand les sujets de cours sont concrets et les concernent et quand les activités de classe encouragent leur participation: témoignages, films, échanges avec l'enseignante ou l'enseignant, débats et surtout discussions entre élèves. Ces activités ont cela de commun qu'elles favorisent l'exploration et la découverte d'un sujet par les différentes opinions et convictions émises. Les élèves ont en effet exprimé un besoin très vif de "se faire une idée, de "se faire un jugement" par la comparaison et la confrontation des points de vue divers. Les élèves ont aussi exprimé leur besoin d'avoir devant elles et eux des adultes consistants. Les élèves apprécient en effet "savoir ce que le prof pense et pourquoi". Parmi les opinions et les convictions personnelles que les élèves aiment connaître, celles de l'enseignante ou de l'enseignant seraient particulièrement utiles comme repères ou balises dans la formation du jugement moral. De plus, selon les élèves, ce devrait être **la participation et non la mémorisation** qui soit objet d'évaluation. Cet accent donné à la participation infléchirait les cours qui deviendraient plus utiles et efficaces en regard de la formation du jugement moral.

Les propos des enseignantes et enseignants.

Certains témoignages des enseignantes et des enseignants corroborent les propos des élèves, notamment ceux qui concernent les **besoins et les désirs des élèves de s'exprimer** et de partager leurs points de vue au sujet de problèmes concrets.

"Quand on enseigne les valeurs, ce qui manque c'est que l'école favorise des engagements concrets." (4^e sec.)

"C'est une obligation chez les jeunes de faire quelque chose pour apprendre à réfléchir." (l'animateur de pastorale)

"Les élèves voudraient faire des débats, et encore des débats." (5^e sec.)

"La dernière classe, les élèves ont réalisé un débat sur l'avortement, ils n'ont pas entendu le signal pour la fin du cours." (5^e sec.)

"La sexualité, on pourrait en faire un programme pour toute une année." (3^e sec.)

"J'arrête mon programme, cinq ou dix minutes par cours, pour les faire réfléchir sur un sujet d'actualité." (1^{re} sec.)

Mais le personnel enseignant a surtout décrit **le défi de l'éducation morale aujourd'hui**; ce défi serait intimement lié à la multiplicité et à la diversité auxquelles les élèves sont confrontés. Les élèves sont en effet confrontés - même à l'intérieur de l'école - à une multiplicité de codes, de normes et de valeurs qui, certes, les renvoient à leur autonomie, mais les conduisent aussi à un relativisme déconcertant, voire à l'anomie. Les élèves sont aux prises avec la difficulté d'apprécier la valeur des modèles, de donner un poids relatif aux idées, de faire la part des choses, de discerner les conduites qui leur paraissent acceptables et d'exprimer un point de vue personnel. Selon le Comité, derrière tout cela, se profile la difficulté plus fondamentale de se donner des axes de référence, "une méthode morale".

Aussi, le personnel enseignant rencontré décrit-il une sorte de désarroi éthique qui appelle un accompagnement éducatif, notamment par l'école. Mais ce même personnel enseignant avoue être quelque peu désarmé devant la tâche qui lui incomberait. Et, surtout son apparente inefficacité. Il fait remarquer

qu'une plus grande souplesse sur le plan de l'évaluation s'impose, qu'une plus grande marge de manoeuvre, à l'intérieur des programmes actuels d'enseignement moral et religieux catholique, serait indispensable, et qu'elle devrait être soutenue par du matériel didactique davantage axé sur la formation morale. Ils souhaitent, par exemple, dans les diverses classes du secondaire des contenus au choix traitant de sujets à incidence morale: suicide, écologie, violence, solidarité, etc. dont les objectifs seraient la formation du jugement moral, c'est-à-dire l'habileté à réfléchir moralement.

Selon des propos entendus, ce dernier objectif requerrait quelque conversion chez l'adulte. En effet, la tendance de l'adulte serait grande de "passer" ses valeurs au jeune alors qu'il faudrait plutôt lui apprendre à se poser des questions, à explorer les différentes options et les divers enjeux, à envisager les conséquences. L'habileté à réfléchir moralement serait ainsi plus assurément acquise à long terme. Enfin, le personnel enseignant exprime **des besoins de formation, de perfectionnement et de soutien**, lesquels devraient se donner sur le temps de classe et rejoindre, de façon particulière, le personnel débutant.

Tels sont donc les principaux propos entendus par le Comité au sujet de la formation morale dispensée dans les cours d'enseignement moral et religieux catholique et, de façon plus générale, au sujet de l'éducation morale des jeunes d'aujourd'hui. Selon le Comité, ces propos sont suffisamment clairs, explicites, pour faire saisir que les réponses éducatives au défi de l'éducation morale ne peuvent être ni isolées, ni improvisées, ni dogmatiques. L'éducation morale des jeunes fait appel à la responsabilité consciente, concertée et efficace des divers agents et agentes d'éducation. Aussi, les programmes et les guides pédagogiques pour l'enseignement moral et religieux catholique auraient une contribution précise et explicite à apporter à la formation morale des élèves du secondaire. Il semble bien qu'ils ne puissent s'y soustraire. Quelle est leur aptitude actuelle à cet égard?

2.3 Les programmes et le matériel didactique en enseignement moral et religieux catholique et la formation du jugement moral des élèves.

Désireux d'améliorer la pertinence éducative de l'enseignement moral et religieux catholique au secondaire, le Comité catholique a confié à monsieur Guy Durand, théologien et moraliste de la Faculté de théologie de l'Université de Montréal, le soin d'étudier les programmes et les guides pédagogiques pour l'enseignement religieux et moral au secondaire du point de vue de leur aptitude à faire la formation du jugement moral des élèves.

L'étude de monsieur Durand porte sur l'ensemble de la situation de l'éducation morale (la formation du jugement moral en est un aspect) dans les programmes et guides. Aussi, le rapport contient-il de très nombreuses pages d'analyse détaillée et nuancée. Le Comité rapporte ici les conclusions que tire monsieur Durand pour chaque année du secondaire. Ces conclusions comportent, à chaque fois, des remarques sur la perspective morale générale, des remarques particulières positives et d'autres, au sujet de points qui apparaissent comme des faiblesses. Un grand nombre de ces dernières remarques concernent la formation du jugement moral, dit aussi formation d'une conscience éclairée ou formation à l'autonomie morale.

Première et deuxième années du secondaire.

Étant donné l'unité que constituent ces deux programmes d'études, monsieur Durand les considère ensemble.

a) La perspective morale chrétienne

La morale présentée en 1^{re} et 2^e années du secondaire est d'emblée une morale religieuse chrétienne, intimement liée à la foi en Jésus-Christ. La morale découle de la foi. On présente ainsi une vision unifiée et cohérente de l'existence. Et cette vision est personnaliste, dynamique et dynamisante.

Cette morale est centrée sur le jeune: elle part des situations de vie; elle en analyse les diverses composantes. Mais en même temps, elle réfère constamment au Christ, à son message, au dessein de Dieu sur l'humanité.

Cette morale repose sur la Bible; elle fait appel aux témoignages des chrétiennes et des chrétiens des âges passés et à l'expérience d'autres chrétiens contemporains. Elle est donc enracinée dans une tradition et une communauté vivante.

Cette morale s'adresse à des chrétiennes et à des chrétiens: elle présuppose des élèves qui ont déjà fait une option pour Jésus-Christ. Loin d'être impérative et doctrinaire, elle est présentée comme une invitation, une exigence de cohérence, une requête de sens.

Enfin, elle est globale. Elle touche la connaissance des valeurs, les attitudes et motivations, la décision et l'action.

b) Des remarques particulières positives.

Somme toute, les matériaux pour la 1^{re} et la 2^e années du secondaire semblent, à monsieur Durand, globalement très positifs:

- contenu bien adapté,
- perspective personnaliste et dynamique,
- cohérence de vision.

c) Des faiblesses.

Le rapport note cependant quelques points qui apparaissent comme des faiblesses:

- divers thèmes concrets et préoccupants pour les jeunes sont absents, par exemple des situations concrètes où les élèves ont à voir, juger, décider et agir;
- le processus d'analyse n'est pas rappelé au terme des modules et, donc, pas assez appliqué à la "décision chrétienne";

- la dimension humaine de la morale n'est pas suffisamment explicitée.

Troisième année du secondaire.

L'analyse et les conclusions du rapport Durand sont très brèves. Le programme et les guides contiennent finalement peu d'éléments typiquement moraux.

a) La perspective morale chrétienne.

Le programme pour la 3^e secondaire est charnière entre le 1^{er} cycle et la fin du second cycle. On profite de cette année d'études, constate-t-il, pour "bâtir les assises de l'expérience spirituelle qui conduira en 4^e secondaire à une recherche des normes, des valeurs et des engagements fidèles à cette expérience et en 5^e secondaire, à une recherche similaire mais dans une perspective ecclésiale et plus sociale. Il ne faut donc pas s'étonner si de prime abord, les critères de l'agir en 3^e secondaire paraissent pratiquement inexistants ou du moins, très implicites."

En effet, une analyse des éléments du programme amène monsieur Durand à conclure que c'est le moins "moral" des programmes d'enseignement moral et religieux catholique qui s'adressent au jeune depuis qu'il fréquente l'école. À peine 20 % du contenu est directement moral. Mais, par ailleurs, la visée globale du programme, qui est la recherche de l'identité chrétienne chez l'adolescente et l'adolescent, peut être considérée comme éminemment morale. Le programme de 3^e secondaire veut construire les bases de l'expérience de foi avant que le jeune ne s'engage plus avant, ce qui fait l'objet des programmes de 4^e et de 5^e années du secondaire.

b) Remarques particulières positives.

Les remarques positives concernent la portée morale de chacun des thèmes des modules. Elles démontrent que la morale chrétienne trouve son fondement et son inspiration dans la connaissance du Dieu des chrétiennes et des chrétiens (1^{er} module), dans l'expérience de la foi en Jésus-Christ (2^e module) et dans la découverte des signes de la foi chrétienne (3^e module).

c) Des faiblesses.

Comme le remarque monsieur Durand, le programme pour la 3^e secondaire contient peu d'éléments de formation morale: "Cette option est tout à fait acceptable dans la perspective du curriculum global du secondaire. Mais il entraîne que le jeune n'y voit pas des problèmes concrets qui le touchent quotidiennement. Cette critique ayant déjà été faite pour les 1^{re} et 2^e années du secondaire, cela fait trois années d'un enseignement moral un peu loin des problèmes concrets. Lacune au niveau de la formation du jeune, cette option irradie aussi sur l'image de l'Église transmise. Il n'est pas surprenant par exemple que des jeunes et des moins jeunes croient que la sexualité n'a rien à voir avec la foi et que l'Église n'est qu'une institution pour poser des interdictions."

Quatrième année du secondaire.

Le programme pour la 4^e secondaire porte directement sur la morale. Monsieur Durand en fait une analyse très approfondie. Les conclusions en font ressortir les grands traits.

Les deux objectifs globaux du programme s'énoncent ainsi:

Objectif cognitif: "comprendre que dire oui à Jésus-Christ, c'est opter pour des manières de vivre qui accomplissent la personne".

Objectif affectif, en fonction du quel l'autre est ordonné:

"accepter l'invitation à collaborer au projet de vie de Dieu comme moyen d'affermir mon identité".

Et le choix du thème global qui en découle est le suivant: "l'option pour Jésus-Christ, un projet sans frontière".

Le programme est ensuite structuré autour de cinq thèmes, qui constituent les cinq modules de l'année:

- la morale: notion, but, dimensions, fondement;
- la liberté: notion, formes de liberté;
- l'amour: sexualité, mariage, divorce, agapé;
- la vie: santé, vie, intervention médicale;
- vérité: sincérité, authenticité, véracité.

a) La perspective morale chrétienne.

- vision très cohérente: la morale est intimement rattachée à la foi, aux croyances. Morale christocentrique;
- motivations très positives;
- perspective personnaliste. À cent lieues d'une morale légaliste ou casuistique. Centrée sur les valeurs, le sens des réalités, l'épanouissement de la personne. Dominée par l'invitation, l'appel à adhérer, à agir;
- perspective dynamique et dynamisante. "Ça donne le goût d'embarquer";
- intégrant la Bible, l'histoire, l'apport des pasteurs de l'Église.

b) Des remarques positives.

Globalement, l'évaluation de monsieur Durand est très positive: en particulier sur les plans:

- de la perspective globale:
 - . la cohérence de la présentation;
 - . la vision personnaliste;
 - . les chemins d'humanisation.

- du contenu:
 - . notamment les points de repères sur les questions concrètes;
 - . la motivation;
- de la pédagogie:
 - . la méthode active;
 - . le processus d'analyse de situation;
 - . la place du cheminement.

c) Des faiblesses

En négatif, par ailleurs, le rapport Durand ne peut taire certains points.

- Pour une année entièrement consacrée à la morale, après une 3^e secondaire où il y avait peu de morale concrète, on pourrait s'attendre à un contenu plus directivement moral. Et notamment à une sorte de priorité plus marquée donnée aux questions concrètes. Déjà le guide des scénarios leur fait une meilleure place que celui des développements de contenu, mais est-ce assez?
- Face au développement de l'autonomie du jeune, du sens des responsabilités, il faut faire quelques réserves, concernant
 - . le cheminement;
 - . et surtout l'autonomie du jugement personnel.
- Quant à la méthode d'analyse morale, au processus d'apprentissage, l'appréciation reste positive, même si:
 - . les matériaux pourraient être plus aidants pour l'enseignante et l'enseignant. Besoin de choisir; besoin de hiérarchiser les matériaux. (On peut heureusement compter sur les futurs livres du maître!);
 - . le processus d'apprentissage devrait être plus explicite pour l'élève;
- La méthode d'analyse morale devrait être explicitement appliquée à la "décision chrétienne".

- Des moyens d'apprentissage plus diversifiés, notamment en faisant parfois des études de cas, des analyses de dilemmes.
- On pourrait évoquer davantage l'autonomie de la morale. Ainsi, on pourrait parler davantage encore d'une réalisation de soi possible sans adhérer à l'Évangile, de l'exigence humaine d'une éthique, de la démarche faite par les copains et copines dans le cours d'enseignement moral.
- Enfin, quant à l'ensemble des matériaux, l'enseignante et l'enseignant s'y retrouveront-ils?
 - . trop de matière: quoi choisir?
 - . certaines leçons sont analogues, répétitives;
 - . il y a des changements d'objectifs entre le guide des développements de contenu et le guide des scénarios;
 - . on trouve des hors-d'oeuvres ex.:
 - le code d'Hammourabi (guide des développements de contenu, p. 24)
 - des questions sociales dans le module sur la liberté (guide des développements de contenu, p. 130)
 - . une disposition pas toujours claire. Ex.: guide des développements de contenu, p. 25, 415.

Conclusion

Le Comité a voulu rendre compte de la signification et de la portée réelles du terme "moral" dans le vocable Enseignement moral et religieux catholique. Il a été préoccupé par la formation du jugement moral des élèves. À la suite de son étude, notamment à la suite de la lecture des conclusions du rapport Durand, le Comité fait trois observations qu'il croit utiles pour la poursuite des travaux.

- le Comité observe la grande fidélité des programmes aux orientations et aux contenus de formation morale proposés par les évêques dans les Orientations de 1984.

- le Comité retient que les faiblesses actuelles du matériel didactique concernent la formation du jugement moral. Ces faiblesses tiennent pour une part à ce que de nouveaux besoins existent à l'égard de la formation morale, aussi appelée formation éthique. L'Unesco, par exemple, affirme comme un besoin pressant la formation de la conscience morale et la formation à la responsabilité sociale. Cet organisme fait voir qu'un certain nombre de questions requièrent qu'on les aborde dans une perspective essentiellement éthique et que l'avenir de l'humanité repose avant tout sur notre capacité effective de faire des choix éthiques. Il s'agit d'un besoin pressant¹⁶ considéré aujourd'hui comme un préalable de la foi¹⁷ et un défi à l'évangélisation¹⁸.
- Le Comité est d'avis que les programmes d'études en enseignement moral et religieux catholique au secondaire pourront difficilement ignorer la nécessité de la formation du jugement moral. Des indications à ce sujet seront utiles.

16. Conseil supérieur de l'éducation, Développer une compétence éthique pour aujourd'hui: une tâche éducative essentielle, rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, novembre 1990.

17. Fernand Dumont, Retourner à l'éthique et à l'essentiel de la foi, conférence prononcée à l'Institut des sciences de la mission de l'Université Saint-Paul d'Ottawa à l'occasion d'un colloque national sur l'indifférence religieuse, tenu du 23 au 26 mai 1990.

18. Valadier, P., Société moderne et indifférence religieuse, "Cette tâche d'humanisation et de construction des consciences est identiquement une tâche d'évangélisation. A condition aussi de redécouvrir les tâches élémentaires de l'annonce de la foi. A quoi bon accabler les gens d'un corps de vérité, totalement bouclé, si le désir et le goût de l'ouverture à Dieu n'ont pas été suscités", Catéchèse, 1988, p. 75.

On peut déjà entrevoir que ces indications graviteront autour de certains axes majeurs de réflexion qui se dégagent de l'examen de la situation actuelle:

1. Il apparaît que l'enseignement moral et religieux catholique devrait davantage faire réfléchir les élèves. Cela pourrait signifier, d'une part, des contenus plus propices et plus pertinents, et d'autre part, le développement d'habiletés intellectuelles ou morales élémentaires. La méthode du voir, juger, agir pourrait constituer un outil utile et simple.
2. Les situations de vie concrètes des élèves constituent le point de départ et le point d'arrivée du processus de formation du jugement moral;
3. La formation du jugement moral se réalise selon un processus continu. Elle requiert que chaque année du secondaire y contribue explicitement, ce qui n'exclut pas, au contraire, qu'une année ou l'autre s'y consacre entièrement.

Troisième chapitre

L'enseignement moral et religieux
catholique et les différentes cultures
religieuses

Point n'est besoin d'une longue démonstration pour établir que la culture québécoise est désormais plurielle. Nous percevons quotidiennement la multiplicité des pôles d'identification et de référence, dans tous les domaines de la vie sociale et même dans les milieux que l'on dit homogènes. Pluralité socioculturelle et religieuse chez les Québécoises et les Québécois de souche et, plus encore, pluralité par le fait des nombreuses communautés culturelles diverses.

Cette diversité est aussi en train de transformer l'école et de lui apporter de nouveaux défis à relever, souvent fort complexes, qui requièrent actuellement les efforts concertés de tous les organismes et des personnes concernées.

C'est ainsi que dans l'examen de la situation de l'enseignement religieux catholique au secondaire, le Comité considère la possibilité de programmes d'études mieux adaptés à la pluralité ethnique et religieuse qui caractérise désormais la société québécoise.

En fait, comme la plupart des autres programmes d'études officiels actuellement en vigueur, les programmes d'enseignement moral et religieux catholique n'ont pas été pensés pour une clientèle pluriethnique et pluriculturelle. C'est ce qu'un nombre grandissant de représentantes et représentants du monde scolaire, notamment du monde scolaire montréalais, remettent en question depuis un

certain temps. Le Comité a rencontré quelques-unes de ces personnes¹⁹ qui insistent sur la nécessité pour l'enseignement moral et religieux de s'ouvrir à la diversité culturelle et religieuse des élèves. Elles rappellent au Comité les positions favorables qui ont déjà été les siennes à cet égard et elles le prient de renouer avec des convictions dont le pluralisme culturel accroît la pertinence.

Le Comité a été sensible aux points de vue qui lui furent soumis. Devant cette situation, en partie inédite, il a cru utile de revoir la question. Il rapporte ici les principaux éléments de sa réflexion sur le sujet, les convictions qui sont les siennes et les solutions qu'il envisagerait.

3.1 La situation pluriethnique et plurireligieuse d'aujourd'hui.

3.1.1 L'éducation interculturelle et l'enseignement de la religion.

Ces dernières années, le caractère homogène de la population des écoles québécoises s'est considérablement modifié sur le plan ethnoculturel, particulièrement dans le secteur francophone et, de façon singulière, dans la région de Montréal.

19. Voir annexe I.

Voici la proportion des inscriptions globales que représentaient les élèves nés hors du Canada dans les commissions scolaires du Conseil scolaire de l'Île de Montréal, pour l'année 1990-1991.

**Proportion des inscriptions globales
que représentent les élèves nés
hors du Canada (%)
dans les commissions scolaires
du Conseil scolaire de l'Île de Montréal
pour l'année 1990-1991**

Commissions scolaires	Écoles primaires	Écoles secondaires
Sainte-Croix	25,24	33,43
Commission des écoles protestantes du grand Montréal	17,31	24,73
Commission des écoles catholiques de Montréal	12,79	19,47
Lakeshore	10,19	13,65
Baldwin-Cartier	7,20	12,97
Sault-Saint-Louis	6,90	8,30
Jérôme-Le Royer	6,29	8,51
Commission des écoles catholiques de Verdun	6,31	4,85

Ensemble du territoire du Conseil scolaire de l'Île de Montréal	12,21 %	17,90 %

Quelques exemples:

L'école secondaire Saint-Luc (CECM), dans l'ouest de Montréal, est souvent citée à titre d'illustration du phénomène de la diversité des langues, des cultures et des religions. En 1990, cette école rassemblait 1 600 élèves de 87 ethnies, 42 langues et 9 religions. Les élèves fréquentent majoritairement le cours d'enseignement moral: 4 groupes sur 7 en 1^{re} secondaire; 6 sur 9 en 2^e secondaire; 7 sur 9 en 3^e secondaire; 6 sur 8 en 4^e secondaire; 7 sur 9 en 5^e secondaire.

L'école secondaire Antoine-Brossard de la commission scolaire de Brossard, une école de la rive-sud de Montréal que le Comité a visitée, comptait, en 1990, des élèves inscrits en formation générale, venus de 62 pays, 34 langues et 19 religions. Environ 26 % de ces élèves néo-québécoises et néo-québécois inscrits en formation générale étaient de religion catholique.

La polyvalente Émile-Legault de la commission scolaire de Sainte-Croix compte 1 397 élèves et six grandes catégories ethniques réparties ainsi: 10 à 15 % de la clientèle est québécoise de souche; un autre 10 à 15 % des élèves qui sont nés au Québec appartiennent aux communautés grecque, italienne et égyptienne; les Asiatiques forment un groupe de 20 %, les Latino-Américains représentent 20 % et les Arabes, particulièrement du Moyen-Orient, forment déjà 20 % de la clientèle et leur nombre va croissant; 5 % de l'effectif est formé d'Haïtiens, en nombre décroissant, de Jamaïcains et d'Africains²⁰. Quant à la composition religieuse, elle s'établit comme suit: 583 catholiques, 11 protestants, 712 d'une autre religion (boudhisme, islam, hindouisme, judaïsme) et 91 se disent d'aucune religion. En 1991, cette école compte 921 élèves qui sont inscrits en enseignement moral et 474 qui sont inscrits en enseignement moral et religieux catholique.

L'éducation interculturelle semble devenue l'un des grands enjeux auxquels les écoles de la région métropolitaine doivent faire face. Qu'on en juge par le nombre de commissions scolaires qui se dotent de politiques en éducation interculturelle, et par la documentation abondante et les activités de perfectionnement fort nombreuses qui s'adressent au personnel des écoles ainsi qu'aux élèves concernés²¹. Tant les textes de réflexion que les divers plans d'actions identifient un certain nombre de défis inévitables:

- l'adaptation du projet éducatif et de l'action pédagogique à l'hétérogénéité culturelle des élèves d'une école, de façon à répondre aux besoins éducatifs et psychosociaux de toutes et de tous les élèves;

20. Ces données ont été publiées dans la Presse, en septembre 1990, par le journaliste Gérald Leblanc qui a séjourné une semaine dans cette école.

21. À titre d'illustration, la publication en janvier 1988 d'un guide de ressources qui regroupe 350 documents récents choisis parmi plus de 850. Beauchesne André, L'éducation interculturelle, guide des ressources en langue française, Conseil scolaire de l'Île de Montréal, janvier 1988.

- l'harmonisation des relations entre les divers groupes ethniques; cette harmonisation étant synonyme de connaissance mutuelle, de compréhension et d'accueil;
- l'établissement de communications efficaces entre les différents partenaires concernés;
- la préservation et le développement de la culture française au Québec en même temps que la reconnaissance des autres cultures.

Dans ces écoles, l'embauche et le perfectionnement du personnel, les contenus des programmes d'études, la pédagogie, les activités scolaires, les règlements, l'organisation et les services de l'école, définis depuis toujours en fonction d'une société homogène de type traditionnel, cherchent désormais à s'élaborer en fonction d'un monde pluraliste aux contours multiformes et changeants.

Il peut être encore relativement facile de tenir compte de la diversité culturelle dans certains aspects de la vie de l'école; tels le calendrier scolaire, l'organisation des fêtes, les activités parascolaires et les menus de la cafétéria. Mais il est plus complexe d'intégrer aux contenus d'enseignement des éléments des autres cultures. Et il est encore plus difficile, mais combien essentiel, que la pédagogie prenne en considération les modes d'apprentissage inhérents aux diverses cultures ainsi que leurs valeurs particulières.

Le changement pédagogique qui s'annonce est important et fondamental. Le Conseil supérieur de l'éducation en évoquait la radicalité en 1987, dans un avis au ministre sur Les défis éducatifs de la pluralité:

"Comment l'école peut-elle assumer cette dimension culturelle de l'éducation, alors qu'elle se décrit comme un lieu d'enseignement formel de contenus préalablement définis et que les élèves doivent y

poursuivre des apprentissages normalisés de contenus objectifs identiques pour tous? Comment les enseignants peuvent-ils formuler un discours compréhensible et significatif à des groupes dont la composition est de plus en plus culturellement diversifiée, tant à cause du milieu socio-économique, du lieu de résidence, des croyances, des options idéologiques que de l'origine ethnique? Sûrement pas en adoptant une mentalité de "spécialistes", pour qui l'essentiel de la tâche se limiterait à "donner un bon cours", c'est-à-dire à transmettre un message objectif, sans par ailleurs se soucier des conditions de réceptivité et de disponibilité immédiates des élèves qui sont devant eux. Les différences culturelles et les besoins individuels des élèves s'imposent à la manière d'exigences inéluctables²²."

Dans ce contexte, l'enseignement religieux est appelé, lui aussi, à relever le défi de l'éducation interculturelle. Il doit désormais tenir compte de la composition multiculturelle de l'école et de la diversité des élèves sur le plan religieux, tant les élèves québécois, dits de souche, que les nouveau-venus.

3.1.2 L'enseignement religieux et la diversité des élèves sur le plan religieux.

La diversité existe aussi chez les élèves sur le plan religieux. Dans les écoles catholiques de la métropole et à l'intérieur même des cours d'enseignement moral et religieux catholique se côtoient des élèves de traditions religieuses diverses que les écoles distinguent généralement en trois grandes catégories: les élèves qui ne s'inscrivent pas à l'école comme catholiques parce qu'ils et elles sont d'une autre tradition religieuse ou d'aucune religion, les élèves néo-québécois qui sont de foi catholique et les élèves catholiques québécois.

22. Conseil supérieur de l'éducation, Les défis éducatifs de la pluralité, avis au ministre de l'Éducation, août 1987, p. 14.

Les écoles font bien voir aussi que même à l'intérieur de ces groupes la diversité religieuse est grande.

Dans une première catégorie, il y a les élèves qui ne s'inscrivent pas comme catholiques. Ce sont les élèves hindous, bouddhistes, musulmans, baptistes, pentecôtistes, etc., ou les élèves qui ne sont d'aucune religion. En 1988-1989, le Comité catholique a obtenu de neuf écoles catholiques de la région de Montréal certaines données en regard de la confessionnalité scolaire. Dans deux de ces écoles, les élèves inscrits comme catholiques étaient en minorité (31 %, 42 %). Et dans huit de ces écoles, plus de 43 % des élèves avaient choisi le cours d'enseignement moral et religieux catholique. C'est donc dire que l'enseignement moral et religieux catholique s'adresse à la fois à des élèves catholiques et à des élèves non catholiques; une hétérogénéité qui remplace le monolithisme d'hier. D'autant plus qu'il était sous-entendu et pratiquement convenu, dans le système scolaire québécois depuis 1983, que les jeunes néo-Québécoises et néo-Québécois, qui ont une autre appartenance religieuse que catholique, fréquenteraient le cours d'enseignement moral.

Une deuxième catégorie se compose des jeunes néo-Québécois qui sont de foi catholique. Ces élèves viennent de Haïti, du Chili, de l'Espagne, du Portugal, de l'Italie... de plusieurs pays d'Europe et d'Amérique latine où le catholicisme a ses formes culturelles particulières, différentes d'un pays à l'autre et différentes du catholicisme québécois. On mentionne aussi, dans cette catégorie, les élèves de religion grecque-orthodoxe qui partagent l'héritage chrétien sans être pour autant familiers et familières avec le catholicisme.

Une troisième catégorie comprend les élèves catholiques d'ici; c'est une clientèle qui, elle aussi, est très diversifiée, à l'image de la pluralité religieuse qui existe au sein même de la société catholique québécoise. On constate partout au Québec les formes les plus variées d'expériences reli-

gieuses, l'émergence de nombreux nouveaux mouvements religieux et un cheminement spirituel souvent plus individuel qui débouche sur toutes les options possibles, l'engagement de foi, l'agnosticisme ou encore l'indifférence religieuse. Par ailleurs, le phénomène du "Nouvel âge" offre une profusion de croyances disparates dans une sorte de libre-marché où l'on puise à son gré. Ce contexte religieux d'éclatement ou d'indifférence affecte les dispositions des élèves québécois à l'égard de l'enseignement religieux catholique. Et cela se constate dans l'ensemble du Québec — à des degrés divers, certes, et de façon moins spectaculaire que dans la région montréalaise — alors que toutes les régions sont entrées dans l'ère des médias de communication.

Au sein même de la classe, ce pluralisme religieux comporte sa part de défis pour l'enseignement religieux. Comment créer le milieu propice à des apprentissages significatifs pour l'ensemble des élèves? Comment faire en sorte que le discours religieux puisse aider à résoudre un certain nombre de questions contemporaines communes à tous et à toutes? Comment aider les élèves, si différents qu'ils soient les uns des autres, à relire le passé, à envisager l'avenir et à vivre le présent?

Un bon nombre des personnes rencontrées croient qu'il faut miser sur de nouveaux éléments du contexte socioreligieux pour développer une approche davantage pluraliste et interculturelle de l'enseignement religieux. Trois de ces éléments retiennent particulièrement l'attention: un nouvel intérêt pour l'étude des religions, des groupes religieux et de certaines croyances, un besoin chez un nombre croissant d'élèves d'une approche élargie de la question religieuse, un désir implicite mais réel de se situer personnellement face à la question religieuse.

Un nouvel intérêt pour l'étude des religions.

Dans toutes les écoles visitées au cours des dernières années et quelle que soit la région du Québec où ils se trouvent, les enseignantes et les enseignants mentionnent le nouvel intérêt des élèves pour les expressions religieuses diverses dont ils et elles font désormais l'expérience, quoiqu'à des degrés divers. En certains cas, on parle de l'attrait qu'exerce certains groupes religieux. Il n'est pas rare que l'on interrompe pendant quelques

heures le cours du programme officiel pour répondre à des questions des élèves sur l'une ou l'autre forme d'expression religieuse. À cette fin, on souhaite que des instruments pédagogiques d'appoint puissent être disponibles. En effet, ces enseignants et ces enseignantes font voir la nécessité que soient présentés aux élèves les grandes traditions culturelles et religieuses, les principaux groupes religieux et les croyances diverses. Ils considèrent qu'une initiation au phénomène religieux serait essentielle et indispensable aujourd'hui. D'une part, de nouveaux liens réunissent différents peuples sur le sol québécois, voire même dans la classe. D'autre part, le foisonnement de manifestations et d'expériences religieuses entraîne l'obligation d'y voir clair. Par exemple, il serait important que l'élève apprenne à distinguer les grandes traditions religieuses et les nouvelles sectes, qu'il ou elle apprenne à découvrir, reconnaître, apprécier et respecter ce qu'il y a de valeurs spirituelles, morales et culturelles dans les grandes religions et qu'il ou elle apprenne à pouvoir structurer sa propre position avec la cohérence et l'intégration souhaitables.

Un besoin chez un nombre croissant d'élèves d'une approche élargie de la question religieuse.

Un certain nombre d'élèves dans les classes d'enseignement moral et religieux catholique apprécieraient pouvoir aborder la question religieuse sous un angle plus large que l'angle confessionnel catholique. Au cours des entrevues avec des enseignantes et des enseignants, la mention de ce besoin surgit très spontanément. Il y a d'abord, surtout dans les écoles de Montréal, les élèves d'une religion autre que catholique — les bouddhistes, musulmans, hindouistes et autres — qui souhaiteraient une approche différente de la question religieuse ainsi qu'une exploration, en classe, de certaines facettes de leur propre religion. Il y a aussi, et dans toutes les régions du Québec, en particulier à la fin du deuxième cycle du secondaire, des élèves québécois qui tireraient profit d'une année ou deux de distanciation d'avec le cours d'enseignement moral et religieux catholique, qu'ils et elles fréquentent souvent depuis leur entrée à l'école primaire. Ces derniers ont souvent l'impression d'un enseignement répétitif et non motivant. Cependant, les enseignantes et les enseignants font remarquer que ces élèves, apparemment devenus insensibles à leur religion, peuvent s'animer et même s'enthousiasmer quand ils et elles participent à une certaine recherche fondamentale et commune en matière

religieuse et éthique et quand ils redécouvrent l'accès à un certain questionnement spirituel sur le sens de la destinée et du monde. Il y aurait aussi des élèves qui, ayant fréquenté le cours d'enseignement moral, pourraient désirer, à la fin du secondaire, aborder la question religieuse pour elle-même, à travers un enseignement religieux approprié.

Un désir implicite mais réel de se situer personnellement face à la question religieuse.

On remarque aussi chez un certain nombre d'élèves de la fin du secondaire un désir implicite de se situer personnellement face à la question religieuse. Certains adolescents et adolescentes de quatorze, quinze ou seize ans tireraient profit de cours qui les aident à réfléchir sur des questions d'ordre spirituel et moral qu'ils et elles n'arriveraient pas ou peu à identifier par eux-mêmes. Ils auraient besoin qu'on les aide à porter un regard critique sur des faits, des valeurs et des représentations religieuses et morales et qu'on les aide à se situer face aux multiples cadres de référence d'une société pluraliste. Certes, ils et elles ont besoin de comprendre leur propre tradition religieuse chrétienne et catholique, mais souhaiteraient explorer avec sympathie et discernement un certain nombre de voies religieuses et morales de l'humanité. Ils pourraient éventuellement, chacun, chacune, à son heure, opter pour une vision du monde qui donne sens à sa vie. Il ne s'agit pas d'encourager le libre-marché des religions à la carte, mais au contraire d'aider les jeunes à se questionner et à se situer en faisant voir la religion et les religions comme des réponses diverses à la quête de sens. Selon des propos recueillis, il n'y aurait pas plus grande mission pour un enseignement religieux aujourd'hui que de permettre à l'adolescente et à l'adolescent de se questionner sur la signification et l'orientation de sa vie en explorant, entre autres propositions de sens, celles qu'apportent les grandes religions, pour arriver éventuellement à faire un choix éclairé, conscient et le mieux intégré possible.

Bref, dans la conjoncture sociale actuelle, l'enseignement de la religion requiert une pédagogie de questionnement dans une perspective interculturelle et interreligieuse. Pour tenir compte de cet impératif, deux solutions paraissent opportunes. Deux solutions qui pourraient aller de pair. L'une et l'autre font l'objet des prochains développements.

3.2 L'introduction de la dimension interreligieuse dans les programmes d'études actuels: une première solution à envisager.

La problématique actuelle de l'éducation interculturelle, avons-nous dit, présente des enjeux complexes et inéluctables. Elle implique la volonté de consentir à faire les efforts nécessaires jusqu'ici inédits pour que se réalise harmonieusement l'intégration des élèves des diverses communautés culturelles. Les écoles catholiques ont un rôle important à jouer à cet égard. Ces dernières années, elles ont appris à accroître leur capacité d'accueil. Elles ont voulu apporter à l'intégration des immigrantes et immigrants une contribution particulière dont la pertinence ne peut être moindre aujourd'hui.

3.2.1 Des convictions et des prises de positions déjà connues.

Déjà en 1978, le Comité catholique indiquait qu'"en ce domaine de l'éducation interculturelle, l'école catholique est appelée à faire preuve de courage et d'imagination. Elle devrait saisir ce phénomène de la diversité comme une occasion nouvelle de manifester son caractère "catholique" qui, au sens étymologique, veut dire universel, c'est-à-dire ouvert aux appels et aux valeurs de monde entier²³".

Dans ce même document sur l'accueil, à l'école catholique, des enfants de traditions religieuses et culturelles diverses, le Comité souligne aussi la nécessité pour l'enseignement moral et religieux catholique de s'ouvrir aux diverses traditions religieuses et morales:

"Dans les écoles catholiques situées en milieu particulièrement cosmopolite, il y aurait lieu d'insérer dans les cours d'enseignement religieux certains thèmes propres à développer chez les enfants ca-

23. Comité catholique, Dans ce pays, Québec, 1978, p. 7.

tholiques une base de sympathie et de respect envers les autres cultures et religions. On pourrait songer, par exemple, à introduire des éléments de connaissance des religions représentées dans l'école ou dans le milieu. Au secondaire, il conviendrait de tirer pleinement profit des programmes optionnels déjà mentionnés et tout particulièrement des chapitres spéciaux sur le judaïsme, l'islam, les religions orientales, la religion chez les Amérindiens²⁴."

Cinq ans plus tard, à la suite des modifications importantes qu'il avait apportées à son règlement — et déplorant le vide que laisserait la disparition de l'enseignement religieux de type culturel — le Comité catholique, dans une lettre au ministre de l'Éducation, établit que certains éléments du programme d'enseignement religieux culturel seront intégrés au programme d'enseignement religieux catholique. Il souhaite de plus qu'un cours de culture religieuse soit ajouté à la liste des options complémentaires en quatrième et en cinquième secondaire. Le Ministre acquiesce à cette dernière demande dans sa lettre au Comité catholique, le 2 décembre 1983.

En août 1987, c'est le Conseil supérieur de l'éducation qui, dans son avis au ministre sur Les défis éducatifs de la pluralité, prend le relais. Le Conseil, à son tour, reconnaît le vide que laisse la disparition des cours dits de culture religieuse pour les élèves qui désirent une approche culturelle et historique du phénomène religieux, appuyée sur les acquis des sciences humaines. Il constate que cette disparition appauvrit aussi la culture scolaire d'une dimension fondamentale de la pluralité et souhaite que cette question soit l'objet d'un nouvel examen. Aussi recommande-t-il au ministre de l'Éducation

24. Ibid., p. 24.

"d'examiner, de concert avec les comités confessionnels, la possibilité de réintroduire ou de rendre plus explicite, selon le cas, l'approche culturelle et historique du phénomène religieux dans les contenus d'enseignement" (recommandation n° 13).

On constate aujourd'hui que les programmes d'enseignement moral et religieux catholique tout récemment élaborés et mis en oeuvre (les programmes de 1^{re} à 4^e secondaire sont actuellement disponibles) n'intègrent pas la dimension interculturelle. En fait, les programmes d'études ne font pas place à la diversité religieuse.

Tenter d'expliquer cet état de faits, c'est constater que les efforts ont surtout consisté à offrir aux élèves inscrits en enseignement moral et religieux catholique une présentation claire, solide et systématique du mystère chrétien, d'autant plus que, selon les prévisions, les élèves non catholiques ou non intéressés à un enseignement religieux confessionnel allaient choisir de s'inscrire au cours d'enseignement moral. Ce n'est pas ainsi que ce sont réalisés les choix en faveur de l'un ou de l'autre cours. La réalité a échappé aux prévisions: la classe d'enseignement moral et religieux catholique reçoit de plus en plus de jeunes venant de traditions culturelles et religieuses fort diverses.

3.2.2 Une piste d'action encore souhaitable: l'introduction de la dimension interreligieuse dans les programmes d'études actuels.

Le défi du pluralisme ethnique et religieux concerne maintenant, bien qu'à des degrés divers, toutes les écoles du Québec: les écoles montréalaises de l'an 2000 seront à majorité multi-ethnique et on peut prévoir le maintien de la tendance actuelle qui va dans le sens du choix d'un enseignement de la religion par un nombre important d'élèves de religions diverses. De plus, l'augmentation à la fois graduelle et sensible du poids démographique des communautés culturelles commence à se constater en dehors de Montréal. Enfin, même chez les élèves d'origine québécoise, les rapports à la religion catholique, voire à la religion en général, sont variés.

Sur la base de ces données, dans une conscience accrue que l'enseignement moral et religieux catholique peut apporter une contribution particulière et fondamentale à l'éducation interculturelle qui prend forme au Québec et afin de faire une place à la diversité des traditions religieuses dans l'éducation morale et religieuse catholique, le Comité croit qu'on devrait introduire la dimension interreligieuse dans les programmes d'enseignement moral et religieux au secondaire.

3.3 Un enseignement moral et religieux particulier pour certains groupes d'élèves de milieux pluralistes: une deuxième solution à envisager.

Il importe aussi d'explorer une deuxième solution si l'on souhaite un enseignement religieux mieux ajusté à la pluralité. L'éducation interculturelle en est à ses balbutiements et elle fait l'objet de recherches et d'initiatives diverses. Il paraît opportun dans cette conjoncture d'étudier la question de la pertinence d'un enseignement adapté à la diversité religieuse de certains groupes d'élèves. Un tel enseignement pourrait apporter une contribution originale à l'éducation interculturelle des élèves.

Pour en éprouver la pertinence, le Comité a effectué, ces deux dernières années, une série d'entrevues. Premièrement, elle furent tenues auprès de quelques personnes — le présent texte les nommera "experts"²⁵ — que l'évolution de la question d'un enseignement religieux de type culturel n'a pas cessé d'intéresser depuis ses débuts, il y a environ vingt ans. Deuxièmement, le Comité a tenu des tables-rondes dans six des sept écoles secondaires qui, à sa connaissance, dispensent cet enseignement. Enfin, le Comité a rencontré des personnes de la région de Montréal activement engagées en enseignement moral et religieux catholique au secondaire.

25. On appelle ici "experts" un certain nombre de personnes intéressées à l'enseignement religieux de type culturel: certaines étaient à l'origine des programmes, certaines l'ont enseigné, une autre a travaillé à la didactique de cet enseignement, enfin d'autres ont une tâche de coordination de l'enseignement moral et religieux catholique dans la région de Montréal.

Toutes ces gens — les directeurs et directrices des six écoles, les enseignantes et enseignants de l'enseignement religieux culturel et de l'enseignement religieux confessionnel, les experts — ont exprimé des requêtes au Comité catholique pour que la possibilité légale de l'enseignement religieux de type culturel soit réinstaurée. Des requêtes semblables adressées au ministre de l'Éducation²⁶ ainsi que des demandes de dérogation au Règlement sur le régime pédagogique du secondaire ont conduit le Ministre à demander un avis au Comité catholique sur la pertinence de l'enseignement religieux de type culturel²⁷. On invoque à l'appui de ces requêtes que le cheminement religieux à l'adolescence, le profil religieux actuel des élèves ainsi que le contexte culturel du Québec font apparaître de nouveaux besoins d'ordre spirituel et religieux qui méritent considération.

L'intérêt toujours persistant pour un enseignement religieux de type culturel rejoint des convictions profondes que le Comité catholique exprimait déjà en 1974, dans le 2^e tome de Voies et impasses. Aussi, le Comité veut-il revoir cette question dans le contexte des années 1990. Il veut s'attarder à la situation de l'enseignement religieux de type culturel telle qu'elle est vécue dans six écoles actuellement, afin de dégager des lignes inspiratrices ou des convictions sur lesquelles fonder ses recommandations au Ministre.

26. Le Comité catholique a reçu copie d'un avis au ministre de l'Éducation préparé par la commission consultative de l'enseignement privé, La place de l'enseignement religieux de type culturel et les contraintes actuelles du régime pédagogique du secondaire. Mai 1988.

27. Le ministre de l'Éducation a fait au Comité catholique cette demande d'avis à l'occasion de la visite qu'il faisait au Comité le 10 février 1989.

3.3.1 L'enseignement religieux de type culturel: la réalité actuelle

Différents aspects de la situation de l'enseignement religieux de type culturel sont explorés ici: la situation légale et réglementaire, les pratiques actuelles, l'appréciation qu'en font les écoles.

La situation légale et réglementaire.

Certains rappels historiques sont nécessaires pour comprendre la situation marginale actuelle de l'enseignement religieux de type culturel: le contexte de son apparition et celui de sa disparition dans la grille des matières. En 1968, l'idée d'un enseignement religieux culturel apparaît officiellement dans un document produit par le Service de l'enseignement catholique du ministère de l'Éducation²⁸. On y souligne certaines difficultés de l'enseignement religieux et on propose une démarche non confessionnelle qui aurait pour objectif la promotion de la personne par son ouverture à la dimension religieuse de l'existence. Parallèlement, un groupe d'enseignantes et d'enseignants du secondaire mettent au point un programme d'études approuvé par le Comité catholique le 16 mai 1969, pour fins d'expérimentation.

De 1970 à 1973, le nombre des inscriptions à ce cours va en progressant; en 1973, on compte 10 000 élèves de 3^e, 4^e et 5^e années du secondaire et 60 enseignantes et enseignants répartis dans 25 commissions scolaires.

Ces premières expériences sont significatives au point où, en 1974, dans le 2^e tome de Voies et impasses, le Comité catholique reconnaît le bien-fondé d'une approche de type culturel de la religion²⁹ et tient à rappeler la pertinence des objectifs du programme déjà approuvé, pour expérimentation, en

28. Le Service de l'enseignement catholique est aujourd'hui la Direction de l'enseignement catholique.

29. Voies et impasses, Tome 2, n^{os} 134 à 155.

1969. Ces objectifs indiquent clairement la volonté du Comité que ce cours dépasse la simple information pour s'inscrire dans une perspective éducative. Ainsi, souligne le Comité, un cours de culture religieuse n'est pas seulement acceptable mais souhaitable (Voies et impasses, tome 2, n° 150).

Cette même année 1974, un nouveau règlement du Comité catholique établit la possibilité légale de l'enseignement religieux de type culturel, en quatrième et en cinquième années du secondaire: il y autorise l'option entre trois cours: l'enseignement religieux catholique, l'enseignement religieux de type culturel et l'enseignement moral. C'est l'occasion, pour le Comité, d'établir l'option entre l'enseignement religieux catholique et l'enseignement moral en troisième année du secondaire et d'instaurer le régime d'exemption à toutes les années du primaire et du secondaire. Le Comité commente sa décision de diversifier ainsi l'enseignement dans une note explicative aux articles dont il est question (articles 6, 7, 8, 10, 11, 12). Cette note décrit les trois cours, y compris l'enseignement religieux de type culturel, et indique aussi que la diversité des programmes, au deuxième cycle du secondaire, veut "permettre des cheminements multiples accordés aux rythmes intérieurs et aux besoins religieux des adolescents... et rendre moins nécessaire et moins fréquent le recours à la clause d'exemption"³⁰.

À la suite de la nouvelle réglementation du Comité catholique, le Service de l'enseignement catholique publie, en 1977, les programmes d'enseignement religieux de type culturel et met en place des équipes pour la production des outils pédagogiques afférents.

Cependant, dans les années subséquentes, on assiste au déclin, puis à la disparition presque complète de l'enseignement religieux culturel. Au 30 septembre 1981, on compte 2 248 élèves sur 183 800 élèves de 4^e et 5^e années du secondaire répartis en une vingtaine de commissions scolaires. On allègue

30. Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation, Règlement du Comité catholique, texte et notes explicatives, Juin 1974 (note explicative aux articles 6, 7, 8, 10, 11, 12).

les coûts financiers et les difficultés liées à l'organisation de ce cours optionnel. En effet, la coexistence des trois cours et la faveur naissante pour un enseignement moral logé à l'enseigne du respect des libertés de conscience et de religion entraînent que de moins en moins d'élèves choisissent l'enseignement religieux de type culturel. Il faut dire aussi que certains autres facteurs jouent, tels le manque de matériel didactique, la lourdeur de la tâche d'enseignement des trois disciplines, les difficultés inhérentes à l'approche scientifique des faits religieux, ainsi que certains choix administratifs au profit de l'enseignement moral.

La situation d'ensemble est telle qu'en 1983, le Comité apporte des modifications importantes à son règlement. Sur la base d'un large consensus dans les milieux scolaires pour rendre l'école catholique davantage compatible avec son caractère public, le Comité remplace le régime de l'exemption de l'enseignement religieux, à toutes les années du primaire et du secondaire, par le régime d'option entre l'enseignement religieux catholique et l'enseignement moral. Ainsi l'enseignement religieux de type culturel n'est plus considéré comme une option d'enseignement religieux. En contrepartie, à la demande du Comité catholique, un cours de culture religieuse est ajouté à la liste des options complémentaires en quatrième et cinquième années du secondaire.

En octobre 1984, la disparition de l'enseignement religieux de type culturel est enclenchée. Et aujourd'hui, on connaît sept écoles, six écoles du secteur privé et une école du secteur public, qui continuent de dispenser cet enseignement en 4^e et en 5^e années du secondaire. Les écoles revendiquent le retour à la possibilité légale et réglementaire de dispenser cet enseignement³¹. Elles font valoir au Comité que les convictions qu'il affichait en 1974, notamment dans la note explicative de son règlement, devraient être les siennes encore. "La diversité des programmes... est proposée dans le but de permettre des cheminements multiples accordés aux rythmes intérieurs et aux besoins religieux des adolescents."

31. Les dispositions légales et réglementaires actuelles n'autorisent pas un tel enseignement.

Aussi, le Comité a-t-il voulu connaître davantage les pratiques actuelles de l'enseignement religieux de type culturel; ces pratiques, quoique peu nombreuses, seraient de nature à apporter des données utiles dans le contexte actuel.

L'enseignement religieux de type culturel: les pratiques actuelles.

Le Comité catholique a tenu des tables rondes dans six des sept écoles qui, à sa connaissance, dispensent l'enseignement religieux de type culturel. Dans chaque école, il a pu rencontrer au moins une enseignante ou un enseignant et un gestionnaire de l'école; dans quatre écoles, il a été possible de rencontrer des élèves.

Ces entretiens ont permis de dégager des renseignements sur les contenus des cours, les modalités de l'organisation. Ils ont permis aussi de connaître l'appréciation globale qu'en font les écoles après un bon nombre d'années d'expérience.

Les contenus des cours.

Dans toutes les écoles visitées, les objectifs et les contenus du programme officiel publié en juin 1977 constituent encore la principale référence. Ce programme s'échelonne sur deux ans et comprend quatre modules par année. Il constitue une base à laquelle les responsables du cours ont apporté tantôt de petites adaptations, tantôt des modifications importantes. Il est intéressant de noter que tous les enseignants et enseignantes accordent une place importante à l'actualité, souvent utilisée comme point de départ à l'étude d'un thème ou d'une religion.

L'organisation de cet enseignement dans l'école.

Comme on l'a dit plus haut, les difficultés et les coûts reliés à l'organisation et au maintien dans une école du cours d'enseignement religieux de type culturel ont grandement conduit à sa disparition. Aussi, le Comité a-t-il voulu connaître les modèles actuels de l'organisation de cet enseignement dans les six écoles visitées: son insertion dans la grille des matières, le matériel didactique, la formation des maîtres.

- L'insertion de cet enseignement dans la grille des matières.

Dans deux des six écoles visitées, le cours d'enseignement religieux de type culturel est obligatoire en 4^e et en 5^e secondaire. Par conséquent, l'organisation de cet enseignement ne pose pas de problèmes particuliers. Mais on fait observer que le choix de rendre cet enseignement obligatoire découle justement du fait que ces écoles ne pourraient pas offrir en même temps les autres options, leur nombre d'élèves et leurs possibilités financières étant trop limités.

Deux écoles ont fait le choix d'offrir une option entre l'enseignement moral et religieux catholique et l'enseignement religieux de type culturel. Pour ces écoles, il n'est pas plus onéreux d'offrir l'enseignement religieux de type culturel qu'un cours de morale. Mais offrir trois options leur paraît impossible, compte tenu de leurs moyens.

Seulement deux écoles proposent les trois cours. La première, une école de 2 000 élèves avoue orienter le choix des élèves. Pour pouvoir offrir les trois cours, la personne responsable des horaires "associe" le cours d'enseignement religieux de type culturel au cours d'anglais, à cause du grand nombre de cours d'anglais ordinaires et enrichis que dispense cette école.

L'heure du dîner de certaines et de certains élèves est parfois déplacée pour rendre possible l'accès au cours choisi.

La deuxième école, une école de 850 élèves, reconnue comme catholique, offre les trois cours et affirme faire un gros effort pour respecter le choix de l'élève. Cela implique des coûts supplémentaires non pas reliés à la nature du cours, mais bien au fait que s'ajoute un cours à l'horaire. Par exemple, il y a cinq groupes d'élèves en 5^e secondaire. Les trois options forcent à créer sept groupes pour les cours d'enseignement religieux culturel, d'enseignement moral et religieux catholique et d'enseignement moral. Cela implique donc les coûts reliés à quatre leçons supplémentaires par cycle de sept jours. Cela amène aussi d'autres complications pour la confection de l'horaire, mais celles-ci ne sont pas insurmontables, notamment dans les écoles où la clientèle est nombreuse et surtout si cet enseignement est une des priorités définies dans le projet éducatif.

Les écoles visitées souhaitent donc que des solutions légales soient bientôt offertes à toutes les écoles qui tiennent à offrir un enseignement religieux de type culturel. Elles aimeraient que ces solutions laissent la responsabilité à l'école de déterminer parmi les trois cours les deux qui seraient offerts au choix des élèves. Au moment d'effectuer la recherche, une école secondaire publique du Grand Montréal, une école reconnue comme catholique, prenait la décision, pour l'année 1989-1990, d'offrir — à titre expérimental — aux élèves de 5^e secondaire le choix entre l'enseignement moral et l'enseignement religieux de type culturel. Dans cette école, seulement une dizaine d'élèves sur cent cinquante élèves de cinquième secondaire optaient pour l'enseignement moral et religieux catholique. Il faut dire que cette école secondaire publique compte plus de 90 % de ses élèves inscrits en enseignement moral et qu'il lui paraît important que le cours de morale soit l'un des deux cours offerts.

- Le matériel didactique.

Mis à part le "programme et guide d'apprentissage" de 1977, le matériel didactique officiel n'existe pas. Cependant un seul enseignant le déplore. La grande majorité des maîtres ont construit des documents-maison pour chaque module. Les sources d'information sont nombreuses, à commencer par les encyclopédies.

La plupart connaissent les différents centres d'information sur les nouvelles religions, le musée des religions de Nicolet, ainsi que les travaux sur la religion populaire au Québec. Il y a de plus les nombreuses librairies et bibliothèques qui peuvent fournir de la documentation utile. Aussi, depuis plusieurs années, les enseignantes et les enseignants ont accumulé des cartes, des textes, des documents audiovisuels, des publications. Beaucoup utilisent aussi les événements de l'actualité et organisent des sorties pertinentes comme des visites de lieux de culte. Ainsi, se développe progressivement leur dossier parfois volumineux sur chacun des modules.

- La formation des maîtres.

Il y a beaucoup de diversité dans la formation de base de ceux et celles qui donnent le cours d'enseignement religieux de type culturel. La plupart ont une formation en théologie et beaucoup d'intérêt pour la culture religieuse mais sont des autodidactes en sciences humaines des religions. D'autres ont une formation de spécialiste. Les personnes interrogées ne souhaitent pas limiter l'enseignement de ce cours à ces seuls spécialistes. Par ailleurs, il semble important que l'enseignante ou l'enseignant qui se voit confier ce cours en respecte la spécificité.

Plusieurs universités du Québec offrent actuellement un programme qui répond aux besoins de formation ou de perfectionnement des maîtres. On nous a parlé du programme de religiologie à l'UQAM, d'un majeur en sciences de la religion et d'une mineure en sciences religieuses à l'Université de Montréal, des recherches en sciences de la religion à la Faculté de théologie de l'Université Laval, du programme de formation en éducation interculturelle de l'Université de Sherbrooke.

L'enseignement religieux de type culturel: l'appréciation qu'en font les écoles.

Pour les directeurs et directrices d'écoles, les enseignantes et les enseignants, pour les élèves et pour les experts rencontrés, l'enseignement religieux de type culturel tel qu'il est dispensé maintenant est très valable.

Premièrement, les écoles en reconnaissent la valeur éducative.

Plusieurs élèves soulignent ainsi la pertinence du cours d'enseignement religieux de type culturel: "il ouvre l'esprit", "il donne une vision plus large du monde", "il invite à poser des questions et à se poser des questions", "il aide à comprendre la société", "il aide à découvrir les autres religions", "il fait mieux comprendre sa propre religion".

Les enseignantes et enseignants partagent le point de vue des élèves: la valeur éducative de cet enseignement tient surtout au fait qu'il valorise et suscite le questionnement chez les élèves. D'ailleurs, le questionnement spirituel et religieux sous-tend la présentation des contenus d'enseignement. Même si la remise en question n'est pas visée comme telle, le contenu du cours et la méthode de questionnement la provoquent souvent chez les élèves.

D'ailleurs les enseignantes et les enseignants mentionnent que plusieurs élèves arrivent déjà en classe avec des questions précises au sujet de coutumes religieuses qu'ils découvrent. Le cours permet de répondre à ces questions et d'en susciter d'autres. Il leur permet de considérer les religions, notamment la leur, avec plus de perspective. Il favorise le développement d'un regard critique, par exemple sur les sectes.

On considère que la relativisation d'une considération exclusive de sa propre religion d'appartenance que favorise le cours d'enseignement religieux de type culturel est bénéfique. Ce recul correspondrait à une étape du cheminement religieux de l'adolescente et de l'adolescent.

Incidemment, on fait remarquer que le cours d'enseignement religieux de type culturel apporte un élément de nouveauté, voire de curiosité; il fait découvrir et approfondir autrement la réalité religieuse. Le fait d'étudier d'autres

religions provoque une prise de conscience de l'universalité du phénomène religieux. Parfois cette nouvelle approche contribue à une redécouverte et à un approfondissement de sa propre religion, voire de sa propre foi.

Bref, ces personnes sont unanimes. Dans le présent contexte, le cours d'enseignement religieux de type culturel est une voie tout indiquée pour intéresser les élèves à la religion. Et de façon vraiment positive.

Conséquemment, on déplore que l'alternative entre l'enseignement moral et religieux catholique et l'enseignement moral soit trop exclusive. Elle n'offre aucune autre possibilité que l'enseignement moral à un ou une élève qui ne veut pas l'enseignement de la religion catholique. Aussi, l'accès à l'éducation spirituelle et religieuse et à l'étude du phénomène religieux ne lui est guère possible dans le contexte scolaire actuel; le programme d'études de morale ne comprend lui-même qu'un seul module qui fasse référence aux religions, en cinquième année du secondaire.

Ce dernier argument est de plus en plus invoqué en faveur d'un enseignement religieux non confessionnel. Il le fut par la commission consultative sur l'enseignement privé, dans son avis au ministre de l'Éducation. En effet, sur la base des orientations fondamentales de l'Énoncé de politique sur l'école québécoise³², on rappelle le rôle important de l'école en regard du développement intégral de la personne sans exclure la croissance spirituelle et religieuse des élèves. Bien qu'on reconnaisse que l'enseignement moral constitue une solution valable et légitime au nom de la liberté de conscience, on fait observer que cette option n'offre pas la possibilité d'une démarche suivie de sensibilisation et de réflexion personnelle sur le phénomène religieux. Or cette démarche peut correspondre à une étape du cheminement des jeunes.

32. Gouvernement du Québec, L'École québécoise, Énoncé de politique et plan d'action, 1979.

Deuxièmement, les écoles considèrent qu'il est utile sur le plan social.

Le pluralisme religieux est spontanément invoqué comme premier motif pour que l'enseignement religieux de type culturel soit reconnu au nombre des matières obligatoires. À Montréal, c'est la raison principale pour laquelle les six écoles que le Comité a visitées ont choisi d'offrir cet enseignement que l'on dit nettement mieux adapté à la réalité pluriethnique. L'enseignement religieux de type culturel fait découvrir diverses traditions religieuses et permet ainsi de connaître et de reconnaître tant les caractéristiques propres des cultures et des religions que leurs traits communs. Les écoles constatent qu'elles favorisent ainsi le respect et l'accueil des différences culturelles; elles remarquent aussi que les jeunes des diverses appartenances religieuses se sentent plus libres de s'affirmer dans leur religion. Bref, dans le contexte social actuel, on fait valoir que cet enseignement peut être un facteur favorable au développement des relations interculturelles.

Cet enseignement fait aussi voir la religion comme un phénomène qui a contribué et contribue encore à l'édification des sociétés.

Troisièmement, les écoles le trouvent conforme aux valeurs de leur projet éducatif.

Les écoles qui donnent actuellement le cours d'enseignement religieux de type culturel le font au nom des orientations particulières qu'elles ont voulu donner à leur projet éducatif. Ces écoles privées, non reconnues comme catholiques, optent pour ce type d'enseignement en quatrième et en cinquième secondaire en fonction des besoins actuels de formation de leurs élèves et au nom des valeurs éducatives et sociales qu'elles privilégient. Conséquemment, selon la couleur propre du projet éducatif, telle école n'offrira pas l'enseignement moral, telle autre n'offrira pas l'enseignement religieux catholique. Ce choix, fait par des établissements d'enseignement privés, au nom de leur autonomie institutionnelle, est une composante de leur projet éducatif particulier.

On indique au Comité que les commissions scolaires, notamment dans la région de Montréal, pourront vouloir ainsi répondre aux besoins spécifiques de leur clientèle. Comme on l'a dit plus haut, depuis la recherche effectuée par le Comité en 1989, une école publique sur l'Île de Montréal en a décidé ainsi. Celle-ci et d'autres éventuellement pourront réclamer qu'un assouplissement des normes légales et réglementaires actuelles favorise des décisions locales accordées aux besoins perçus de formation.

3.3.2 Une conviction du Comité.

Cet examen de la situation de l'enseignement religieux de type culturel a confirmé la **conviction** du Comité à l'égard d'un enseignement religieux qui serait mieux ajusté à la diversité religieuse de certains groupes d'élèves: le contexte de pluralité religieuse, notamment dans la région de Montréal, peut rendre nécessaire un cours d'enseignement religieux particulier à certains groupes d'élèves de la quatrième et de la cinquième années du secondaire.

Le Comité est conscient que le nombre croissant des élèves issus des communautés ethniques diverses nécessite le développement d'une approche éducative interculturelle et interreligieuse. Ce nouveau contexte social rend encore plus manifeste qu'en 1974 la pertinence d'un enseignement comparé et systématique des religions. En favorisant le dialogue interreligieux, un tel enseignement apporterait une contribution particulière aux efforts nombreux qui se font actuellement pour adapter l'organisation de l'école, les contenus de plusieurs disciplines et les interventions pédagogiques à la diversité ethnique et culturelle des élèves.

Cet enseignement s'avère souvent pertinent dans le cheminement des élèves du secondaire. Aujourd'hui encore, le Comité fait siens les arguments éducatifs qui prévalaient en 1974³³. Rappelant et réaffirmant la portée éducative d'un tel cours, le Comité tient ainsi à souligner que cet enseignement ne doit pas encourager une tendance à la fragmentation des croyances, et dès lors à l'éparpillement. Il s'agit pour l'élève de prendre conscience des diverses expressions du religieux, de la parenté spirituelle des chercheurs et

33. Voies et impasses 2, n° 139 et n° 150.

chercheuses de Dieu de tout horizon et même d'y conforter son appartenance à sa propre tradition. Dans cette perspective éducative, les deux dernières années du secondaire paraissent encore les plus appropriées pour une étude plus systématique du phénomène religieux. On constate chez les élèves de cet âge une capacité accrue à penser abstraitement, à réfléchir sur leur propre pensée et à relativiser des conceptions souvent jusque-là absolutistes. Ce sont là des capacités utiles à la compréhension interculturelle et à l'étude comparée des religions.

Cet enseignement peut être le choix légitime d'une école catholique. Il n'y a pas incompatibilité de principe entre une école catholique et un enseignement religieux de type interreligieux en 4^e et en 5^e années du secondaire. Au nom même de son caractère catholique, en raison de ses intentions éducatives et des besoins spécifiques des élèves qui la fréquentent, une école catholique peut juger opportun de dispenser un enseignement religieux particulier en 4^e et en 5^e années du secondaire, à la place de l'enseignement moral et religieux catholique habituel.

Conclusion

L'expérience croissante de la pluralité ethnique et de la pluralité religieuse et son irruption dans la classe même d'enseignement moral et religieux catholique invitent le Comité à envisager deux types de solution – dont l'une n'exclurait pas l'autre – pour améliorer la pertinence éducative et culturelle de l'enseignement religieux à l'école secondaire.

La première solution consisterait à introduire la dimension interreligieuse dans les programmes d'études actuels de l'enseignement moral et religieux catholique.

La deuxième solution consisterait à rendre possible pour certains écoles, notamment celles de la région de Montréal qui ont un projet éducatif particulier en raison de la diversité religieuse de leur clientèle, de dispenser un enseignement religieux plus approprié à leur situation.

Quatrième chapitre

Les conditions de réalisation de
l'enseignement moral et religieux catholique
au secondaire

Ces dernières années, le Comité catholique a déjà identifié et porté à l'attention du ministre de l'Éducation certaines composantes problématiques de la tâche des enseignantes et des enseignants en enseignement moral et religieux catholique au secondaire³⁴.

Il les considère ici à nouveau ainsi qu'un large éventail d'autres réalités qui, elles aussi, ont des incidences sur la qualité de l'enseignement moral et religieux catholique à l'école. Ce sont notamment:

- Des facteurs reliés à la tâche proprement dite: le regroupement des matières, le nombre de groupes d'élèves à rencontrer, le nombre d'élèves par groupe, les compléments de tâche.
- Des facteurs reliés à l'organisation de l'enseignement moral et religieux catholique dans l'école: la diversité dans les groupes d'élèves, la répartition semestrielle des cours, le respect du choix de l'élève pour l'enseignement moral et religieux catholique ou l'enseignement moral, le respect du temps prescrit, le nombre de minutes par période, le nombre de jours par cycle, le matériel didactique.
- Des facteurs reliés au contexte général entourant la réalisation des cours d'enseignement moral et religieux catholique: le contexte religieux, les règles de sanction des études, la formation initiale, le ressourcement et le perfectionnement des maîtres, l'entraide et le soutien pédagogiques, les liens avec l'animation pastorale, la lourdeur des programmes d'études, l'évaluation des apprentissages, la latitude pédagogique des enseignantes et des enseignants, la motivation professionnelle et l'acte pédagogique en enseignement religieux.

34. Deux questions pressantes pour l'école catholique, Juin 1983, p. 5, 6 et 7. Eduquer la foi à l'école, Recommandations au ministre de l'Éducation, Mai 1985, p. 23. L'Ecole catholique, le défi de son projet éducatif, Août 1989, p. 17.

Dans ce quatrième chapitre, le Comité veut s'attarder à cette vingtaine de facteurs et considérer les incidences de chacun sur la qualité de l'enseignement moral et religieux catholique. Il le fait à partir des propos entendus à ce sujet dans les milieux scolaires³⁵. Certes, l'éventail de faits et d'opinions recueillis laissent voir certaines nuances et parfois des divergences de vue sur l'évaluation de tel ou tel facteur. Mais de nombreuses données convergent vers une perception commune des situations particulières qui appelleraient des correctifs.

Aussi, en guise de conclusion à l'examen des facteurs considérés, le Comité retiendra de l'ensemble de ces réalités celles auxquelles il entend donner des suites dans un futur proche.

4.1 Des facteurs reliés à la tâche.

Le regroupement des matières.

En 1983, le Comité catholique recommandait que les enseignantes et enseignants de l'enseignement religieux puissent enseigner deux ou trois matières connexes au même groupe d'élèves. Cette mesure devait contribuer au redressement d'une situation qui, au fil des années et des conventions collectives, s'était dégradée. En effet, il était habituel, au début des années 1980, que des enseignantes et enseignants d'enseignement religieux — comme d'ailleurs ceux et celles d'éducation physique ou d'enseignement moral — rencontrent 12 groupes et 360 élèves par cycle de 6 jours d'enseignement. Ceux et celles d'éducation au choix de carrière en rencontraient 720 en 24 groupes, dans le même temps.

35. Voir l'annexe I.

Ces situations sont moins fréquentes aujourd'hui. En effet, pour diminuer le nombre d'élèves rencontrés et augmenter la fréquence des rencontres, un même enseignant ou une même enseignante dispense quelques matières — Formation personnelle et sociale (FPS), Enseignement moral et religieux catholique (EMRC) ou Enseignement moral (EM), Éducation au choix de carrière (ECC) — aux mêmes groupes d'élèves. Le champ 14 (EMRC, EM, FPS), défini dans la convention collective, favorise une telle organisation. Et plusieurs commissions scolaires et écoles s'en sont prévalus (Environ 50 % des personnes consultées, selon le rapport d'étude de l'Association québécoise des professeurs de morale et de religion, dispensent deux ou trois programmes aux mêmes élèves)³⁶. ECC ne fait pas partie du champ 14; il se trouve ou non dans le groupe ci-haut, selon les ententes locales. Par ailleurs, il y a parfois des arguments qui sont présentés contre ce regroupement des matières; ils expriment, d'une part, des craintes que les objectifs et les contenus des différentes disciplines soient fusionnés, et d'autre part, des requêtes pour que le champ 14 soit divisé.

Cependant, encore aujourd'hui, le Comité est d'avis que la possibilité de regrouper les matières à l'intérieur du champ 14 doit être maintenue et ce, en raison des avantages qu'un tel regroupement comporte pour toutes les disciplines. Une telle modulation de la tâche favorise en effet une connaissance plus grande des expériences et de la culture des élèves, le développement d'une relation éducative plus suivie et une certaine intégration des savoirs. Ainsi, le surplus de travail exigé par une préparation de cours dans un autre programme d'études est atténué par le fait que les préoccupations et le cheminement des élèves sont déjà connus. Toutefois, le Comité tient à préciser que ce regroupement des matières implique la nécessité que les enseignantes et les enseignants respectent les objectifs et les contenus propres à chaque discipline.

36. Association québécoise des professeurs de morale et de religion (AQPMR), Dossier sur la tâche au secondaire, 31 janvier 1989.

Le nombre de groupes d'élèves à rencontrer.

L'enquête menée, en 1989, par l'Association québécoise des professeurs de morale et de religion auprès de 350 de ses membres indique qu'environ 55 % d'entre eux enseignent à moins de 12 groupes. De ce point de vue du nombre de groupes à rencontrer, la tâche s'est améliorée. Le Comité lui-même a pu constater, dans les écoles visitées, une tendance marquée à mettre en oeuvre des aménagements de tâche qui favorisent la diminution du nombre de groupes à rencontrer et conséquemment une plus grande qualité des rapports maître-élèves. Par exemple, cette enseignante exprimait sa satisfaction, cette année, de ne dispenser que trois programmes à six groupes d'élèves du premier cycle du secondaire. Il faut souligner, en effet, que le nombre de groupes d'élèves est un facteur d'autant plus important que les groupes se distribuent sur plusieurs années différentes, entre des catégories différentes d'élèves (classes ordinaires ou classes de cheminements particuliers) ou encore sur des cycles différents. On fait remarquer que ces situations sont plus fréquentes et souvent inévitables dans les écoles où la population scolaire est peu nombreuse. Dans ces petites écoles, une des seules modalités envisagées pour diminuer le nombre de programmes d'études à enseigner est d'augmenter le nombre de périodes reliées à des tâches éducatives autres que l'enseignement.

Dans un avis sur la condition des enseignantes et enseignants qu'il donnait au ministre de l'Éducation, en avril 1984, le Conseil supérieur de l'éducation recommandait de limiter à douze le nombre de groupes — quand ils sont d'une même année — à rencontrer lors d'un cycle de cinq jours pour les matières à deux périodes d'enseignement. Cette référence normative sert encore aujourd'hui. Le Comité croit utile de rappeler ici que cette norme maximale de douze groupes ne devrait pas s'appliquer quand les groupes d'élèves appartiennent à deux années ou plus. En ces cas, on doit diminuer le nombre de groupes.

Le nombre d'élèves par groupe.

Pour ce qui est du nombre d'élèves par groupe, on le croit généralement trop élevé pour un enseignement qui devrait être centré sur l'élève. Cette der-

nière observation est faite à propos de l'enseignement moral et religieux catholique, mais on admet que plusieurs disciplines tireraient un profit d'une diminution du nombre d'élèves par groupe. Quand des classes comptent 31, 32 ou même 38 élèves, connaître ses élèves constitue un premier défi, mais les écouter, susciter leur participation, contrôler leurs apprentissages deviennent des défis additionnels très difficiles à relever. Les enseignantes et les enseignants au secondaire souhaiteraient que les groupes ne dépassent pas 25 ou 26 élèves dans des groupes ordinaires et 15 dans les classes de cheminement particuliers.

Cette modification au nombre d'élèves par groupe, et conséquemment à la tâche des enseignantes et des enseignants, supposerait que soit modifiée la convention collective du personnel enseignant. Le Comité entend étudier la portée de ces requêtes afin d'évaluer la possibilité que ce point soit inscrit parmi les objets de la prochaine négociation provinciale de la tâche d'enseignement. Le cas échéant, il devrait recommander que soient apportés aux paramètres budgétaires les ajustements qui seraient devenus nécessaires. Cependant, il faut savoir que cette modification à la convention collective représenterait des coûts très importants.

Les compléments de tâche.

De façon générale, les enseignantes et enseignants apprécient avoir l'équivalent de deux, trois ou quatre périodes de charge de classe (titulariat), de surveillance des élèves, de soutien pédagogique ou d'activités scolaires; elles leur paraissent des occasions d'améliorer la qualité de leurs relations avec les élèves. Les opinions des personnes consultées par le Comité sont à ce propos unanimes. On retrouve la même unanimité dans le rapport produit par l'AQPMR³⁷.

Le Comité pense que cette pratique est de nature à améliorer la qualité de la tâche elle-même et qu'elle devrait être maintenue quand elle est souhaitée par les enseignantes et les enseignants. Elle est réaliste, facile à mettre en oeuvre, conforme aux conventions collectives et surtout bénéfique à l'élève.

37. AQPMR. Dossier sur la tâche au secondaire, 31 janvier 1989.

4.2 Des facteurs reliés à l'organisation de l'enseignement moral et religieux catholique dans l'école.

La diversité dans les groupes d'élèves.

Les classes regroupent des catégories d'élèves fort hétérogènes. Cette diversité accroît la complexité de la tâche d'enseignement. Quelques élèves sont aux prises avec des retards scolaires, notamment en français (par exemple, une difficulté en lecture a ses conséquences sur la compréhension de textes bibliques ou théologiques). Certaines et certains éprouvent des difficultés personnelles d'ordre comportemental qui requièrent attention, compréhension et interventions fréquentes de la part de l'enseignante ou de l'enseignant. De plus, la pratique de l'intégration dans les classes ordinaires des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage constitue une autre exigence de la tâche; de façon assez unanime, les propos recueillis tendent à montrer que l'intégration est loin de se faire partout dans des conditions qui respectent l'élève en difficulté, l'ensemble des élèves, la compétence de l'enseignante ou de l'enseignant et le climat de la classe nécessaire à l'apprentissage.

Pour sa part, le Comité considère que la diversité grandissante dans les groupes d'élèves risque d'accroître le défi de rejoindre les élèves et de maintenir leur intérêt. Que faire devant cette hétérogénéité des élèves? Comment gérer une telle diversité dans sa classe?

Les enseignants et les enseignantes pensent que certaines précautions minimales devraient être prises qui faciliteraient la gestion de la diversité dans la classe. Le Comité catholique en examinera la portée dans le but de faire les recommandations utiles.

- le personnel enseignant devrait être informé à l'avance de la venue dans la classe d'un ou d'une élève en difficulté et le groupe d'élèves devrait être préparé à le recevoir;

- des mesures d'appui devraient être apportées à l'enseignante ou l'enseignant qui rencontre des élèves éprouvant des difficultés graves d'apprentissage et de mésadaptation socio-affective;
- du perfectionnement devrait aider l'enseignante ou l'enseignant à faire face à des cas particuliers dans sa classe; par exemple, l'aider à réaliser une étude simple de la situation de certaines ou de certains élèves, une gestion des problèmes de discipline, un traitement équitable des intérêts de l'élève et de ceux du grand groupe, etc.

Une autre situation nouvelle dans l'école semble toucher de façon particulière les maîtres de l'enseignement moral et religieux catholique. L'enseignement dans les classes de plus en plus nombreuses, dites de cheminements particuliers, où incidemment les élèves — souvent à cause des échecs scolaires qu'ils et elles ont vécus — seraient plus nombreux à vivre des difficultés majeures, voire inédites pour bien des enseignantes et enseignants d'expérience: tendances suicidaires, problèmes familiaux, toxicomanies, etc. L'école compte souvent sur les matières de formation de la personne, notamment l'enseignement moral et religieux catholique, pour le soutien et l'aide à ces élèves qui ont des problèmes. Aussi, ces enseignantes et ces enseignants constatent que s'accroissent les exigences à leur égard et que la tâche pèse de plus en plus lourd sur leurs épaules.

Ces exigences sont d'autant plus lourdes que les programmes d'études, les guides et les autres instruments pédagogiques ne sont pas adaptés à ces élèves.

Le Comité considère que l'enseignement moral et religieux aux groupes d'élèves des cheminements particuliers de formation pose de nombreux défis aux enseignants et enseignantes. Il devra éventuellement donner des indications particulières, notamment en regard de la production du matériel didactique et du perfectionnement des maîtres.

La répartition semestrielle des cours.

Certaines écoles expérimentent et d'autres écoles ont résolument adopté la concentration en une demi-année des matières telles l'enseignement moral et religieux catholique ou l'enseignement moral et la formation personnelle et sociale. En effet, dans le but de moins étaler ces cours où le grand nombre de groupes devient un problème, ces écoles ont recours à un modèle plus souple de l'organisation de l'horaire. Les jugements portés sur cet aménagement récent sont partagés. Ils sont unanimes au regard de l'allègement de la tâche des enseignantes et enseignants qui ont ainsi moins de préparations simultanées de cours différents. Ils sont plus hésitants au regard du bien de l'élève. En effet, l'élève se trouverait soumis à une ingurgitation massive de contenus religieux, dans un temps limité de 4 ou 5 mois. Cependant, on a fait remarquer au Comité qu'un allègement significatif des programmes d'enseignement moral et religieux catholique faciliterait l'enseignement sur une courte période. Car, selon les témoignages recueillis, il peut y avoir aussi des avantages pour l'élève à cet enseignement dit semestriel; des enseignantes et enseignants disent trouver bénéfique d'enseigner au deuxième semestre et de pouvoir miser sur une relation pédagogique déjà bien établie, l'automne précédent.

Si les avis sur l'enseignement semestriel ne sont pas unanimes quand l'enseignement moral et religieux catholique est concerné, ils sont plus unanimement positifs quand il s'agit de l'enseignement moral et de la formation personnelle et sociale. On peut raisonnablement anticiper que des résistances à la réalisation semestrielle de l'enseignement moral et religieux catholique tomberaient si des allègements étaient apportés aux programmes d'études prévus pour cet enseignement.

Le Comité veut suivre l'évolution de cette pratique car l'avenir permettra d'évaluer son effet sur la formation morale et religieuse de l'élève. L'éducation morale et religieuse, comme l'éducation physique et l'éducation musicale, est-elle davantage assurée par une pratique régulière, une progression continue et une répartition des apprentissages sur toute une année scolaire?

Le respect du choix de l'élève pour l'enseignement moral et religieux catholique ou l'enseignement moral.

Un choix réel de l'élève entre l'enseignement moral et religieux catholique et l'enseignement moral doit normalement correspondre à une offre réelle de ces deux cours, une offre non déterminée par les règles de l'organisation scolaire. La plupart des écoles secondaires aidées en cela, ces dernières années, par l'augmentation des inscriptions en enseignement moral, ont acquis le souci de respecter équitablement les choix des élèves: elles offrent une information valable sur les deux cours, et elles s'assurent de l'égale qualité pédagogique de l'un et de l'autre.

On signale cependant une tendance qui risque de devenir difficilement réversible: celle d'offrir à l'élève le choix entre des profils définis de formation, notamment dans les écoles secondaires où les clientèles sont peu nombreuses. Or, certains profils prescrivent le cours d'enseignement moral et religieux catholique, d'autres, le cours d'enseignement moral, selon les règles de la logistique administrative locale pour le regroupement des disciplines.

Cette pratique, déjà plus généralisée dans les classes d'immersion linguistique ainsi que dans les classes spéciales et de cheminements particuliers où le règlement sur le régime pédagogique s'applique avec plus de latitude, se retrouverait aussi dans certaines petites écoles secondaires de quartier; dans ces écoles, en effet, les demandes de services faites à la direction — par exemple, la diversité des options scientifiques et technologiques, des périodes de rattrapage, des services complémentaires — sont les mêmes que dans les écoles plus grandes. Les ressources étant moindres dans ces petites écoles, il devient difficile, voire impossible de respecter tous les choix des élèves ou de leurs parents, en particulier le choix pour l'enseignement moral et religieux catholique. Or comme l'intérêt pour ce dernier cours correspond souvent d'abord à une disposition intérieure favorable, les enseignantes et les enseignants rencontrés par le Comité déplorent que la loi ne soit pas respectée et que l'éducation religieuse soit, en certains cas, imposée à l'élève par les contraintes de l'organisation des services d'enseignement.

Le Comité a toujours souhaité qu'une vigilance s'exerce au moment de la confection des horaires, pour que les choix des élèves soient respectés et que les contraintes administratives n'aient pas le dernier mot en ce domaine.

Le respect du temps prescrit de cinquante heures par année.

Comme le veut le Comité par son règlement, le temps prescrit pour l'enseignement moral et religieux catholique est de cinquante heures par année au secondaire; mais il équivaut pratiquement, pour certains groupes, à un temps réel beaucoup moindre: les journées d'activités, les gels d'horaire, les tempêtes, les sorties éducatives, les épreuves d'évaluation sont tous des événements qui, au bout du compte, réduisent le temps prescrit. En outre, on a dit récemment au Comité que ce ne sont pas toutes les organisations scolaires qui donnent à l'enseignement moral et religieux catholique sa juste place. On note que le temps réglementaire de l'enseignement moral et religieux catholique est parfois grugé au profit d'autres activités (les olympiades, par exemple) qu'on n'oserait pas réaliser sur les périodes des matières dites "importantes". Des données statistiques recueillies auprès d'enseignants et d'enseignantes de 53 commissions scolaires indiquent que plus de 95 % ne disposent pas des cinquante heures prescrites; la réduction va de 10 % à 28 %.

Cependant, cette situation n'est pas la même partout. Des conseillères et des conseillers en éducation chrétienne mentionnent avoir exigé et obtenu le respect des heures légalement prescrites depuis l'implantation récente des règlements du Comité catholique (1988-1989) qui a fourni une occasion de rappeler l'importance de respecter le temps requis pour des apprentissages de qualité.

Le nombre de minutes par période.

Il y a encore trois ou quatre ans, les périodes de cours dans les écoles secondaires du Québec comptaient cinquante ou soixante minutes. Cette situation a changé. Selon le rapport de l'AQPMR, 46,5 % des 350 enseignantes et enseignants consultés disposent de périodes de soixante-quinze minutes. Les milieux scolaires visités par le Comité apprécient généralement cet aménagement de l'horaire. "On ne reviendrait pas aux soixante minutes." Au deuxième cycle du secondaire, la satisfaction est unanime et pour plusieurs raisons qui valent autant pour les élèves que pour les maîtres: le nombre de groupes rencontrés et de déplacements dans l'école se trouvent diminués; le nombre de programmes d'études à enseigner et le nombre de matières à étudier, chaque jour, se trouvent aussi réduits; une durée plus longue de la période de cours favorise l'intégration et l'approfondissement de la matière. Au premier cycle du secondaire, certaines écoles se demandent encore si la concentration intellectuelle

des élèves peut être aussi longtemps soutenue. Et dans tous les cas, au premier et au deuxième cycles, trois autres remarques sont apportées: la difficulté, pour le maître et pour l'élève, de récupérer un cours manqué de soixante-quinze minutes; le grand écart de temps entre deux rencontres des élèves, quand une période doit être supprimée; l'adaptation qui doit être faite des guides pédagogiques en enseignement moral et religieux catholique généralement élaborés pour des périodes de cinquante minutes ou soixante minutes. Mais en somme, la perception actuelle des milieux scolaires est que ce nombre de soixante-quinze minutes par période comporte plus d'avantages que d'inconvénients et qu'il est là pour rester.

Le Comité catholique veut être attentif à la situation et en tenir compte aussi quand viendra pour lui le temps de faire des propositions sur le plan de la pédagogie.

Le nombre de jours par cycle.

La très grande majorité des milieux scolaires visités ont adopté l'horaire de neuf jours, et cet horaire leur paraît le plus satisfaisant de tous. Jumelé aux périodes de soixante-quinze minutes, cet horaire serait prochainement le plus répandu.

Par conséquent, les nouvelles productions didactiques et le perfectionnement pédagogique devraient tenir compte de cette nouvelle réalité. Le Comité devra s'en assurer.

Le matériel didactique.

Les enseignantes et les enseignants, comme les associations professionnelles rencontrées, ont beaucoup à dire sur le matériel didactique actuel. Généralement ils déplorent la disponibilité trop tardive des manuels de l'élève, le manque d'affinités entre le programme d'études et les guides pédagogiques afférents et la difficulté des contenus et de la langue dans les manuels de l'élève.

De plus, ils font au Comité une requête qui a trait au matériel didactique à venir: ce dernier devrait être plus adéquat et faciliter leur tâche. Selon elles et eux, il devrait corriger, en particulier, trois lacunes de la

situation actuelle: le manque de manuels, le manque de temps pour la préparation des cours, le manque de pertinence culturelle des programmes et des guides pédagogiques. Premièrement, le manque de manuels de l'élève entraîne qu'on souhaite des cahiers d'activités qui contiennent tous les contenus d'enseignement. Deuxièmement, dans certains cas, le grand nombre de programmes d'études différents à enseigner a pour effet de limiter le temps de préparation accordé à chacun, ainsi que la diversité et l'originalité des démarches pédagogiques. "Quand on a trois programmes ou plus, on prend des choses toutes faites." En l'occurrence, on réfère encore ici aux cahiers d'activités. Troisièmement, la faiblesse des programmes d'études et des guides pédagogiques sur le plan des références à la culture actuelle des élèves fait qu'on désire un matériel audiovisuel ou littéraire d'appoint qui aide à accorder plus d'attention à l'élève et à le rendre davantage complice de ses apprentissages moraux et religieux.

Pour sa part, le Comité constate que le vide laissé par l'absence de manuels tend à se combler. Depuis septembre 1990, on a au moins un manuel en 1^{re}, 2^e et 3^e années du secondaire. Comme ce vide avait beaucoup été occupé par les cahiers d'exercices, le Comité est d'avis maintenant que chaque élève doit avoir accès à un manuel. Et il souhaiterait que les futurs manuels présentent les contenus des programmes d'études et suggèrent les activités et les exercices utiles à l'enseignement.

4.3 Des conditions liées au contexte général des cours d'enseignement moral et religieux catholique.

Le contexte religieux.

Le contexte religieux, instable et tenu plutôt effacé dans la vie sociale et culturelle, a une influence importante sur la motivation des maîtres et des élèves. L'indifférence religieuse paraît se répandre de plus en plus et gagner les jeunes. Par ailleurs, "les religions du nouvel âge", sans faire beaucoup d'adeptes, offre une profusion de croyances disparates dans une sorte de libre marché où l'on puise à son gré. La majorité des croyantes et des croyants québécois, même chrétiens, ont tendance à se constituer une "religion à la carte", sélection de croyances hétéroclites et de pratiques occasionnelles. Si ces

croyantes et ces croyants disent maintenir massivement l'affiliation au catholicisme, on y constate pourtant la grande distance prise par rapport à la communauté chrétienne. Dans ce contexte d'une crise de la référence chrétienne, il est fréquent qu'on fasse part au Comité du peu de soutien qu'apportent les familles et les paroisses à l'enseignement de la religion à l'école. De façon plus générale, on fait remarquer que les valeurs sociales dominantes ne sont pas ou sont peu en concordance avec les valeurs privilégiées par le christianisme. Aussi, l'enseignante et l'enseignant de la religion avouent en venir à douter de l'utilité de leur rôle et de la réception de leur enseignement. Ils ont l'impression de "ramer à contre-courant". Ils disent devoir se convaincre constamment de l'apport de l'éducation religieuse à la croissance de l'élève, et se résigner à accomplir leur tâche, sans compter sur la reconnaissance et l'appui souhaitables. Bien que l'école soit catholique, ce ne sont pas tous ni toutes les collègues de travail qui comprennent et endossent la raison d'être de la religion dans le paysage scolaire. Ce contexte d'éclatement ou d'indifférence affecte également les élèves. Il est plus difficile de faire voir l'enseignement religieux comme significatif et utile, et plus difficile de motiver les élèves à l'étude.

Le Comité le constate, l'ensemble de ces perceptions, plutôt négatives, du contexte religieux influent sur la motivation professionnelle et alourdissent énormément la tâche de l'enseignante et de l'enseignant.

Une autre influence du contexte socioreligieux se manifeste dans l'écart de plus en plus grand entre les références culturelles et religieuses des adultes de quarante, cinquante ans et celles des jeunes de quinze ans, leurs élèves. Les enseignantes et les enseignants éprouvent de la difficulté à gérer la distance culturelle entre cette situation d'éclatement ou d'effacement du comportement religieux et la synthèse chrétienne comme proposition d'une vie de foi articulée et cohérente. Selon des propos entendus, cette distance culturelle ne serait pas étrangère à la pratique généralisée d'axer son enseignement sur la transmission de connaissances. En effet, transmettre des connaissances offrirait quelques sécurités en l'absence de moyens connus pour rejoindre les questions et les expériences inédites des élèves. Par ailleurs, les plus jeunes enseignantes et enseignants dont la culture religieuse entre plus facilement en dialogue avec la culture des élèves, seraient, eux, plus dépourvus devant les contenus des programmes d'études.

Le Comité note qu'il s'agit là d'écarts à combler qu'on ne pourra pas encore longtemps ignorer. Aussi, dans le double but d'aider les maîtres à percevoir avec plus de réalisme, d'espérance et de dynamisme le contexte religieux actuel et incidemment, dans ce contexte, leur tâche d'enseignement de la religion, des activités de perfectionnement et de ressourcement devraient être des occasions d'aborder les questions suivantes:

- . Comment tenir un discours religieux dans la société actuelle?
- . Comment interpréter la demande des familles pour l'enseignement religieux?
- . Comment arriver à percevoir de façon positive certaines valeurs actuelles et leurs liens possibles avec l'Évangile?
- . Comment dans son enseignement le maître peut-il, peut-elle gérer la différence culturelle qui le sépare de ses élèves?

Ces questions sont neuves. Elles n'ont pas été abordées jusqu'à maintenant avec les maîtres. Pourtant, les réflexions qu'elles suscitent sont devenues nécessaires pour que les maîtres envisagent de façon plus positive l'utilité de leur rôle et la pertinence de leur enseignement.

Les règles de sanction des études.

Selon le Règlement sur le régime pédagogique du secondaire, le Ministre décerne le diplôme d'études secondaires à l'élève qui accumule un minimum de cent trente unités (dont les unités obligatoires sont indiquées à l'article 69). Parmi ces unités obligatoires, deux sont accordées à l'élève qui a suivi le cours d'enseignement moral et religieux catholique ou le cours d'enseignement moral, soit de quatrième, soit de cinquième secondaire. Des membres du conseil d'administration de l'Association québécoise des professeurs de morale et de religion ont fait valoir au Comité que la motivation des élèves serait plus assurée et soutenue jusqu'à la fin du secondaire si les unités de sanction pour l'enseignement moral et religieux catholique était reportée à la cinquième année du secondaire.

Pour sa part, le Comité catholique pense qu'un tel amendement éventuel au régime pédagogique n'est pas souhaitable. Il considère encore valable la raison principale qui, en 1981, avait favorisé une première possibilité de sanction de l'enseignement moral et religieux catholique en quatrième secondaire. Le

Comité avait ainsi voulu accorder à l'élève qui n'aurait pas obtenu les deux unités de la quatrième secondaire une chance de se reprendre. Le Comité catholique croit encore opportun de limiter, le plus possible, le nombre de diplômes éventuellement retenus pour un échec en enseignement moral et religieux catholique. De plus, il est conscient qu'il ne faut pas augmenter encore le nombre de matières dont la sanction se produit en cinquième secondaire.

La formation initiale, le ressourcement et le perfectionnement des maîtres.

Au secondaire, la formation initiale du personnel enseignant est diversifiée: baccalauréat en pédagogie, baccalauréat en enseignement secondaire, baccalauréat spécialisé. En enseignement moral et religieux catholique, le Comité catholique a souvent recommandé que l'enseignement de cette discipline soit confié à des spécialistes ou, de façon exceptionnelle, à des maîtres non spécialisés à condition qu'ils aient suivi un recyclage d'au moins quinze heures pour chaque programme d'enseignement moral et religieux catholique qu'ils et elles dispensent³⁸. L'exigence de la spécialisation devrait, du moins théoriquement, se maintenir encore puisque le règlement du Comité catholique pose cette exigence à partir de 1992. Cependant, l'importance qu'accorde ce règlement à la compétence disciplinaire n'empêche pas le Comité d'appuyer la volonté de rechercher un meilleur équilibre dans la formation initiale des futurs maîtres entre la formation pratique, psychopédagogique et disciplinaire.

Quant à la formation continue, elle se réalise actuellement soit par des activités de ressourcement sur les contenus théologiques des programmes d'études, soit par des activités de perfectionnement pédagogique. Les activités de ressourcement seraient actuellement des moyens privilégiés d'influencer l'attitude d'une enseignante ou d'un enseignant vis-à-vis de son enseignement. Elles lui apporteraient une façon renouvelée et plus critique de concevoir un contenu théologique ou biblique qui en était venu parfois à manquer d'attrait. Ces activités seraient aussi d'un grand secours pour des enseignantes ou des enseignants, sans formation religieuse adéquate, qui se voient confier quelques périodes d'enseignement moral et religieux catholique comme complément à leur

38. Comité catholique, Éduquer la foi à l'école, Recommandations au ministre de l'Éducation, Mai 1985, p. 29, n^{os} 11-12-13.

tâche majeure dans l'enseignement d'une autre discipline. Et plus généralement pour tous les enseignantes et enseignants confrontés à de nouveaux questionnements et phénomènes religieux.

Quant au perfectionnement, il a plutôt porté dernièrement sur l'implantation des programmes d'études et il consiste surtout maintenant à faire comprendre les orientations et les modalités liées à l'évaluation des apprentissages.

Mais est-ce suffisant? Le perfectionnement concerne aussi l'intervention pédagogique, au sens large, au-delà de l'utilisation des programmes et des techniques d'évaluation. Certes, l'intervention pédagogique fait référence à l'exactitude du message, mais en même temps aux conditions de la réceptivité et à la signification de ce qui est reçu. Dans le contexte religieux actuel, une telle intervention pédagogique a pour effet de centrer la relation sur l'élève en prenant en compte ses acquis et ses orientations culturelles. Les activités de perfectionnement présentent alors les principaux contenus théologiques en relation avec les catégories de la culture des jeunes et permettent d'aborder les questions et les enjeux reliés à la situation de la référence chrétienne dans la société d'aujourd'hui. Mettre l'accent sur la relation pédagogique, c'est aider les enseignantes et les enseignants à se situer de façon dynamique dans la multiplicité des cadres de référence, à animer un groupe en tenant compte de la diversité, à proposer des contenus religieux dans un univers qui n'est plus homogène. Ce volet sera plus explicité et développé quand il sera question plus loin de l'acte pédagogique en enseignement moral et religieux catholique.

L'entraide et le soutien pédagogiques.

On sait l'importance pour la qualité de l'enseignement de se savoir soutenu par une personne proche et disponible. Cette constatation rejoint une requête des enseignantes et des enseignants et correspond à une de leurs doléances: le manque de temps. On manque de temps pour adapter son enseignement à l'élève, pour actualiser les contenus et pour varier ses approches. Autrefois, dit-on, l'entraide pédagogique locale était plus fréquente; elle surgissait spontanément; elle consistait dans le partage d'expériences, de moyens, de réussites ou

d'échecs pédagogiques. Aujourd'hui, ces pratiques locales sont rares, parfois même inexistantes, quand le conseiller ou la conseillère de la commission scolaire, faute de temps, ne les suscite pas. De fait, les compressions des ressources dans les commissions scolaires ont souvent contribué à augmenter le nombre des dossiers des conseillers et conseillères. Aussi, leurs capacités réelles de présence et de disponibilité aux enseignants se sont souvent trouvées réduites, de sorte que les enseignantes et les enseignants de l'enseignement moral et religieux catholique déplorent un plus grand isolement dans l'exercice de leur fonction.

Le Comité a obtenu à ce sujet des données récentes (14 février 1990) de la Direction de l'enseignement catholique: depuis 1985, 53 % (78 sur 147) des conseillères et des conseillers en éducation chrétienne se sont vu confier le dossier nouveau et supplémentaire de l'animation pédagogique au secondaire, notamment en raison de l'intégration des commissions scolaires. On fait observer que ces derniers ont d'abord dû acquérir, pour leur propre formation personnelle, une connaissance et une maîtrise des nouveaux programmes d'études, des guides et des manuels pour l'enseignement moral et religieux catholique, et ce, dans les quatre années du secondaire. Ainsi, des activités d'implantation des programmes ont été retardées, voire annulées, et conséquemment le soutien et l'entraide pédagogiques remis à plus tard.

Ce temps nécessaire de transition ne peut durer encore longtemps. Une amélioration de la qualité de l'enseignement moral et religieux catholique au secondaire nécessite, entre autres conditions essentielles, le soutien et l'entraide pédagogiques.

Le Comité retient que le soutien et l'entraide pédagogiques sont des facteurs-clés pour l'amélioration de l'enseignement religieux sur le plan de la pédagogie. Il y reviendra dans la poursuite des travaux au moment de donner des indications pour l'amélioration de la situation de l'enseignement moral et religieux catholique au secondaire.

Les liens de l'enseignement religieux avec l'animation pastorale.

Les animatrices et les animateurs de pastorale rencontrés par le Comité ont tenu à indiquer une tendance au renversement du modèle qui a longtemps

caractérisé les rapports de l'animation pastorale et de l'enseignement moral et religieux catholique dans l'école.

Ce sont les animateurs de quinze, dix-sept, vingt ans d'expérience qui rappellent l'époque où l'animation pastorale se définissait et se réalisait exclusivement par sa contribution régulière aux cours d'enseignement religieux catholique et par la relation d'aide pastorale. L'animateur ou l'animatrice connaissait tous les programmes d'enseignement religieux et ceux-ci guidaient son plan d'interventions, au moins mensuelles, auprès des groupes d'élèves. Les activités consistaient surtout en des célébrations liturgiques qui s'élabo- raient et se réalisaient avec la collaboration empressée des enseignantes et des enseignants de l'enseignement religieux. Aujourd'hui, l'animation pasto- rale est plus rarement conçue ainsi par un certain nombre d'animateurs et d'animatrices. La définir par les programmes d'enseignement moral et religieux catholique serait en quelque sorte trahir sa raison d'être. Surtout pour les plus jeunes dans le métier, les activités pastorales doivent se centrer sur les élèves et alors saisir dans la vie et dans le milieu les occasions de les faire grandir. Aussi, dans cette perspective, la rencontre des groupes-classes est vue comme une chance d'avoir accès aux élèves, plutôt qu'une contribution aux programmes d'études en enseignement religieux. Et si l'aide des enseignantes et des enseignants est sollicitée, c'est pour une collaboration au plan d'action que s'est donné l'animatrice ou l'animateur. Ces années-ci, par exemple, un thème pastoral comme l'engagement dans la protection de l'environ- nement réussit à mobiliser la direction de l'école, tous les enseignants et enseignantes selon leur discipline, entre autres ceux et celles qui dispensent l'enseignement religieux.

On a fait remarquer au Comité que l'animation pastorale tendrait à multiplier ainsi les projets qui ont un impact dans toute l'école et qui requièrent la participation du grand nombre. Ces projets d'envergure ont trait surtout aux valeurs de justice, d'engagement et de solidarité. Ils rallient autant, sinon davantage, les élèves qui fréquentent l'enseignement moral que ceux et celles qui fréquentent l'enseignement moral et religieux catholique. Ces projets donnent à l'animation pastorale une portée et une crédibilité plus grandes et, par le fait même, apportent au statut catholique de l'école une visibilité caractéristique.

Si cette nouvelle polarisation de l'animation pastorale a certes réduit le nombre de ses interventions à l'intérieur des programmes d'enseignement moral et religieux catholique, elle ne les a pas éliminées. Dans certaines écoles, des enseignantes et des enseignants revendiquent les contributions de l'animatrice ou de l'animateur. Ils y tiendraient pour trois raisons.

Un certain nombre d'enseignantes et d'enseignants voient dans l'activité de l'animation pastorale une occasion de prolonger et d'actualiser l'enseignement moral et religieux catholique. Ces enseignants ont un lien affectif avec leur groupe d'élèves, ils et elles reçoivent chaleureusement l'animatrice ou l'animateur sur le temps de l'enseignement religieux et le soutiennent de leur présence et de leurs suggestions pratiques. On verrait même comme bénéfique, pour la croissance religieuse des élèves et pour la signification de l'enseignement religieux, que l'animation d'activités parascolaires de type pastoral (projets humanitaires, mouvements) puisse être confiée, en complément de tâche, aux spécialistes de l'enseignement moral et religieux catholique et réalisée en collaboration avec l'animation pastorale.

Une autre catégorie d'enseignantes et d'enseignants désireraient les interventions de l'animation pastorale pour l'unique raison qu'elles les libèrent d'un cours à donner. Et pour les élèves de ces classes, c'est un cours de moins à recevoir.

Enfin pour un autre groupe d'enseignantes et d'enseignants, l'animation pastorale doit prendre en charge les contenus d'enseignement, dits reliés aux objectifs affectifs de réception et de valorisation, avec lesquels un maître n'est pas à l'aise. On a donné au Comité les exemples suivants: des leçons sur l'explication de la messe et les cours sur Marie. Plusieurs animateurs et animatrices de pastorale croient devoir résister à ces demandes de suppléance qui ont tendance à être plus nombreuses actuellement.

En somme, ce n'est pas partout que les collaborations s'établissent facilement avec l'enseignement moral et religieux catholique. Elles ne sont effectivement possibles qu'avec des enseignantes et des enseignants qui ont le souci de la croissance religieuse de l'élève. Quand la priorité de l'enseignement religieux est donnée aux contenus à passer, l'animatrice ou l'animateur se voit même refuser l'accès aux groupes d'élèves.

À la suite de ces propos sur les collaborations entre l'animation pastorale et l'enseignement religieux, le Comité croit utile de noter quatre observations qui pourront être à nouveau considérées dans la poursuite des travaux:

- l'animation pastorale a le souci de se centrer sur l'élève et de l'aider à exercer sa foi et ses valeurs; la collaboration avec l'enseignement moral et religieux catholique ne devrait pas distraire l'animation pastorale de son objectif spécifique;
- jusqu'à maintenant les complicités entre l'animation pastorale et l'enseignement religieux ne se sont pas suffisamment déployées. Elles le sont, en de rares écoles, quand la croissance religieuse de l'élève est la préoccupation commune de ces deux activités. Pour qu'elles soient davantage complices, il sera nécessaire de redéfinir les habiletés de base que l'école peut et doit développer sur les plans de la formation spirituelle, morale et religieuse, et il sera ensuite nécessaire de préciser les habiletés qui pourront être développées respectivement par l'enseignement moral et religieux catholique et l'animation pastorale;
- les projets de l'animation pastorale destinés à toute l'école semblent offrir des mains et des pieds à la solidarité et à l'engagement; l'enseignement religieux pourrait y voir un lieu d'insertion;
- peu de commentaires ont été faits au Comité sur la participation des jeunes dans les mouvements; on mentionne que c'est à l'heure du midi, dans le cadre des activités scolaires, que la J.E.C., Jeunes du Monde, Amnistie Internationale tiennent leurs activités. Selon certains propos entendus, l'animation de ces mouvements ainsi que l'animation d'autres activités parascolaires de type pastoral pourraient être offertes à des spécialistes de l'enseignement religieux, en complément de tâche.

La lourdeur des programmes d'études³⁹.

Un des facteurs les plus déterminants sur la réalisation actuelle de l'enseignement moral et religieux catholique est sans contredit la lourdeur des

39. Ce développement sur la lourdeur des programmes est largement illustrée dans la première section de l'étude, au n° 1.

programmes d'études. Il faut préciser d'abord qu'ils ont été conçus pour soixante heures par année alors que le temps prescrit n'est plus que de cinquante heures. Au-delà de ce constat, les enseignantes et les enseignants font des requêtes d'une part pour un allègement et un assouplissement des programmes, d'autre part pour un enseignement qui soit moins axé sur les connaissances à transmettre. Dans les faits, le cours d'enseignement moral et religieux catholique ne donnerait pas le temps à l'élève d'explorer la réalité de sa propre vie, d'établir des relations entre ce qu'il vient d'apprendre et ce qu'il a appris antérieurement, de porter un regard critique sur ce qu'il connaît et de faire les remises en questions nécessaires; il se limiterait souvent à la communication de contenus que l'élève a à mémoriser pour l'examen. Par conséquent, l'élève développerait insuffisamment ses habiletés à penser, à réfléchir, à s'exprimer, à se situer face à l'acte de croire aujourd'hui. Aussi, les enseignantes et les enseignants souhaitent-ils que la teneur des programmes d'études soit repensée afin d'accroître leur latitude pédagogique dans la classe.

Le Comité pense devoir faire des recommandations pour un allègement des programmes d'études.

L'évaluation des apprentissages⁴⁰.

Selon la politique actuelle d'évaluation pédagogique du ministère de l'Éducation, tous les programmes d'études, dans toutes les disciplines, mettent de l'avant le concept d'évaluation formative, évaluation qui doit être attentive à chaque élève en vue du diagnostic de ses difficultés et d'une aide pédagogique conséquente. De plus, les programmes d'études, basés sur la réalisation d'objectifs terminaux bien identifiés, entraînent une évaluation sommative des apprentissages qui se réalise avec plus de rigueur qu'auparavant.

L'enseignement moral et religieux catholique n'échappe pas à ce courant pédagogique. Ainsi, l'évaluation des apprentissages devient une dimension importante du contexte général entourant la réalisation de l'enseignement moral et religieux catholique. Le Comité a entendu à ce sujet des protestations nombreuses, en partie reliées au fait que certaines pratiques actuelles de

40. La première section de cette étude a déjà fait mention de cette difficulté.

l'évaluation accroissent encore l'importance accordée à l'acquisition et à la mémorisation des connaissances.

Le Comité souhaite que certaines exigences et pratiques actuelles de l'évaluation soient repensées de façon à mettre l'accent, d'une part, sur la compréhension des contenus et l'acquisition d'habiletés, et d'autre part, sur des habiletés et des contenus qui sont essentiels. Il retient cette question pour la suite de ses travaux.

La latitude pédagogique des enseignantes et des enseignants.

Les enseignantes et les enseignants réclament une plus grande marge de manoeuvre dans leur classe, notamment dans leur rapport aux programmes d'études. C'est fondamentalement l'élève et une certaine autonomie professionnelle qui sont au coeur de cette requête. En effet, un allégement, une simplification et un assouplissement des programmes auraient l'avantage certain et premier de permettre d'adapter les contenus d'enseignement aux différentes catégories d'élèves, en particulier aux élèves en difficulté qui sont intégrés aux classes ordinaires ainsi qu'aux groupes d'élèves des cheminements particuliers qui, encore moins que les autres, ne peuvent suivre le rythme de l'enseignement actuel.

Un autre avantage de l'assouplissement des programmes d'études consisterait dans la possibilité d'exploiter les événements de la vie et du milieu ainsi que les pages de l'actualité. Un programme plus souple libérerait du temps pour de telles évocations; il pourrait aussi offrir une banque de modules sur des sujets d'actualité pour qui veut habiliter à faire les liens entre la culture et la foi chrétienne.

Autonomie professionnelle, marge de manoeuvre dans sa classe, enseignement adapté, pédagogies différenciées, initiatives et expérimentations pédagogiques, tout cela ne serait guère possible actuellement. C'est davantage de latitude pédagogique qu'on désire.

Une telle latitude pédagogique, on le précise, ne devrait pas signifier pour autant une absence de contenus d'enseignement. En effet, un bon nombre d'interventions insistent sur ce dernier point en ajoutant que personne ne veut

revenir aux programmes-cadres d'autrefois, jugés trop imprécis et peu prescriptifs.

La latitude pédagogique est un facteur à ce point déterminant pour la qualité éducative de l'enseignement moral et religieux catholique, que le Comité est déjà en mesure d'indiquer qu'il devrait être retenu comme un des paramètres essentiels dans la révision éventuelle des programmes d'études. En somme, la latitude pédagogique consisterait dans la possibilité réelle de maîtriser ses propres savoir-faire, d'avoir le temps de les mettre en oeuvre et d'être valorisé dans ses initiatives pédagogiques.

La motivation professionnelle.

Il est possible qu'un certain nombre d'enseignantes et d'enseignants aient perdu leur ardeur à la tâche. On signale comme causes l'essoufflement professionnel, le manque de latitude pédagogique et le manque de valorisation professionnelle. Cependant, malgré les difficultés, malgré la lourdeur de la tâche, un bon nombre des enseignantes et des enseignants rencontrés par le Comité demeurent motivés. Comment expliquent-ils eux-mêmes leur motivation? Que pensent les enseignantes et les enseignants de leurs motivations, de ce qui leur donne du souffle, de ce qui maintient leur dynamisme malgré les difficultés?

Ces questions ont été posées à des personnes de plus de quinze ans d'expérience, en provenance de huit commissions scolaires⁴¹. De l'avis unanime, c'est la satisfaction obtenue dans la relation pédagogique avec l'élève qui est la plus grande source de motivation. Plus la relation pédagogique maître-élève est stimulante pour l'élève, plus, en retour, elle est gratifiante pour le maître. Aussi, ce qu'il en coûte de temps et d'énergies pour axer l'enseignement sur l'élève, ses questions religieuses, ses préoccupations personnelles, sa réalité socioculturelle, est largement récompensé en satisfaction et valorisation professionnelle. En effet, il apparaît qu'un enseignement significatif pour les élèves a un effet positif sur l'attitude des élèves à

41. Voir l'annexe I.

l'égard du maître et, conséquemment, sur la motivation de ce maître à donner un enseignement plus significatif. Bref, sur la tâche même de l'enseignante ou de l'enseignant.

Mais une telle satisfaction pédagogique serait peu ou pas accessible dans les conditions présentes. D'une part, certains choix actuels — structurels, pédagogiques et administratifs — seraient, dans les faits, bien peu aptes à encourager un enseignement centré sur les élèves. D'autre part, les attentes explicites ou implicites qui entourent l'enseignement de la religion à l'école manqueraient de réalisme.

Le Comité entend faire tout ce qui est en son pouvoir pour améliorer les conditions de réalisation de l'enseignement moral et religieux catholique — dans la classe tout au moins — en délimitant de façon plus réaliste son champ d'exercice: des objectifs d'apprentissages plus modestes, une répartition des responsabilités entre les partenaires, une juste perception des exigences pédagogiques de cet enseignement.

- Des objectifs d'apprentissages plus modestes.

Il sera important que soit précisé, annoncé et pris en compte ce qu'on peut raisonnablement attendre de l'enseignement de la religion à l'école secondaire dans la culture actuelle; et les programmes d'études devraient éventuellement être révisés et ajustés en conséquence. C'est une des préoccupations à inscrire comme majeure pour la poursuite des travaux.

- Une répartition des responsabilités entre les partenaires.

Selon le Comité, il sera utile que l'on procède à une répartition des responsabilités en ce qui concerne les apprentissages des élèves. Il faut mieux distinguer ce que le maître en classe, dans une école publique et dans le cadre d'un enseignement, peut viser comme objectifs essentiels, de ce que les autres agents — la communauté chrétienne, l'animation pastorale, les matières formation personnelle et sociale et éducation au choix de carrière — peuvent apporter comme contribution particulière. Les maîtres en enseignement moral et religieux catholique doivent savoir ce qui leur est raisonnablement confié comme responsabilité.

De plus, cette répartition des responsabilités et des objectifs d'apprentissages devrait entraîner, au-delà des considérations idéologiques et au-delà des avantages au regard de l'allègement de la tâche, une réflexion sur les apports complémentaires de la formation personnelle et sociale, l'éducation au choix de carrière, l'enseignement moral et l'enseignement moral et religieux catholique, dans la croissance humaine des élèves. Dans une perspective de croissance, il est possible, par exemple, que l'enseignement de certaines de ces matières par le même maître aux mêmes élèves soit un facteur important pour l'intégration des savoirs et pour la formation fondamentale des élèves.

- Une juste perception des exigences pédagogiques.

L'enseignement et l'apprentissage de la religion sont soumis et obéissent aux exigences psychopédagogiques communes à tout enseignement et à tout apprentissage. Certes, dans l'enseignement religieux, le témoignage de foi de l'enseignante ou de l'enseignant peut favoriser le développement chez l'élève d'une attitude croyante, mais il ne garantit pas, à lui seul, la compréhension et l'intégration des connaissances religieuses. Selon le Comité, une perception plus juste des processus d'apprentissage et des exigences proprement pédagogiques de l'enseignement de la religion à l'école aiderait aussi à préciser les exigences réelles et spécifiques de la tâche.

On le constate, ces paramètres engagent à considérer avec plus de réalisme, mais non moins d'exigences, l'enseignement de la religion à l'école.

L'acte pédagogique en enseignement moral et religieux catholique.

Un bon nombre d'efforts ont été produits, ces dernières années, pour améliorer l'acte pédagogique en enseignement moral et religieux catholique. Ce sont principalement les nouveaux programmes d'études et ce qu'ils ont suscité d'énergies et de ressources nouvelles. Paradoxalement, on constate qu'un certain souffle pédagogique s'est éteint. On a peut-être trop lié la qualité de l'acte pédagogique à des dispositifs extérieurs. Comme si, un ensemble de conditions minimales (programmes, ressources) étant maintenant acquises, mises en place et disponibles, on avait plus ou moins développé la certitude que la qualité de l'enseignement et des apprentissages serait automatiquement atteinte et

que les élèves seraient d'emblée motivés, intéressés et disposés à apprendre. L'intervention pédagogique elle-même, c'est-à-dire le savoir-faire pédagogique — ce qui fait que ça marche ou ne marche pas — a peut-être été mise en veilleuse. Certes, des réalisations pédagogiques heureuses existent ici et là, mais elles font trop peu de bruit.

À partir des propos qu'il a entendus à ce sujet, le Comité pose l'hypothèse que l'amélioration de l'intervention pédagogique en enseignement moral et religieux catholique — par exemple une intervention plus centrée sur l'élève et sur le développement d'habiletés ainsi qu'un ajustement, en ce sens, des pratiques de l'évaluation — pourrait être un moyen significatif d'améliorer la qualité de l'enseignement religieux à l'école. Il s'agira de se soucier davantage des conditions de réceptivité et de disponibilité des élèves qui sont devant soi ainsi que des facteurs qui favorisent l'intégration des savoirs.

Conclusion

Ils sont étroits les rapports qui existent entre la qualité de l'enseignement moral et religieux catholique et ses conditions de réalisation. Aussi, le Comité a voulu s'y attarder dans ce quatrième chapitre. Dans un avenir prochain, il entend donner des suites aux différents constats qu'il vient d'établir.

Des rappels seraient nécessaires:

Quant aux conditions de réalisation de l'enseignement moral et religieux catholique qui sont reliées à la tâche et à son organisation dans l'école, le Comité a déjà fait des recommandations en 1983 et en 1985 qu'il sera bon de rappeler: elles concernent le regroupement de matières, les conditions de qualification et le nombre de groupes.

Ce dernier point devra être examiné de près par le Comité, notamment la possibilité qu'il soit inscrit parmi les objets de la prochaine négociation provinciale de la tâche d'enseignement et que des ajustements soient apportés en conséquence aux paramètres budgétaires.

Certaines conditions pourraient donner lieu à des recommandations précises dans la suite de la présente étude:

- l'insertion de l'enseignement moral et religieux catholique dans la grille des matières;
- la gestion de la diversité dans les groupes d'élèves;
- l'adaptation de l'enseignement moral et religieux catholique aux besoins particuliers des groupes d'élèves en cheminements particuliers;
- les nouveaux besoins en ressourcement et en perfectionnement;
- le soutien et l'entraide pédagogiques;
- la qualité et la pertinence du matériel didactique;
- les rapports de l'enseignement moral et religieux catholique avec l'animation pastorale;
- le réalisme des programmes d'études et des exigences de l'évaluation;
- la latitude pédagogique des enseignantes et des enseignants;
- une intervention pédagogique centrée sur l'élève et sur des habiletés essentielles à développer.

Deux conditions de réalisation de l'enseignement moral et religieux catholique pourraient faire l'objet d'interventions prioritaires:

Le Comité croit que l'amélioration des deux dernières conditions, la latitude pédagogique et l'intervention pédagogique, pourrait devenir un double objectif prioritaire pour les prochaines années. Favoriser une plus grande latitude pédagogique et, en même temps, une meilleure maîtrise de l'intervention pédagogique en enseignement moral et religieux catholique — par exemple une intervention pédagogique plus centrée sur l'élève et sur le développement d'habiletés ainsi qu'un ajustement, en ce sens, des pratiques évaluatives — pourrait être des objectifs à se donner. Ces objectifs seraient poursuivis par tous, Comité catholique, responsables dans les écoles des conditions de travail, responsables du soutien et du perfectionnement pédagogique, responsables des programmes d'études et du matériel didactique. Il s'agirait du bien de l'élève certes, mais aussi de la santé professionnelle de l'enseignante et de l'enseignant.

Poursuivre ces objectifs pourrait amener à identifier les caractéristiques d'un acte pédagogique et d'un apprentissage significatifs en enseignement moral et religieux, dans le contexte actuel. La contribution du Comité serait alors de donner quelques indications générales à ce propos: des indications sur ce qu'un acte pédagogique d'une telle qualité requiert des contenus d'enseignement, de l'élève, de l'enseignante ou de l'enseignant, et de l'interaction pédagogique entre ces derniers. Toutes considérations sur lesquelles le Comité voudra donner des suites.

Annexes

LES CONSULTATIONS EFFECTUÉES PAR LE COMITÉ

Cueillette de données au cours des années 1989 et 1990

Enseignants et enseignantes en enseignement moral et religieux catholique et en enseignement moral (8), animateurs et animatrices de pastorale (3), élèves de toutes les classes du secondaire (80) des écoles secondaires Joseph-Fecteau et Albert-Carrier de la commission scolaire de Thetford Mines.

Enseignants et enseignantes en enseignement moral et religieux catholique et en enseignement moral (10), animateur et animatrices de pastorale (3), élèves de toutes les classes du secondaire (200) des écoles Pierre-Brosseau et Antoine-Brossard de la commission scolaire de Brossard.

Enseignantes et enseignants (15) en enseignement moral et religieux catholique oeuvrant dans des écoles secondaires de la grande région de Montréal.

Conseillers et conseillères en éducation chrétienne et en enseignement moral et religieux catholique (6) et personnes-ressources (2) oeuvrant dans divers organismes d'éducation sur le territoire de l'île de Montréal.

Enseignants et enseignantes en enseignement moral et religieux catholique (8) de diverses régions du Québec.

Animateurs et animatrices de pastorale au secondaire (12) des commissions scolaires de Lotbinière, des Chutes-de-la-Chaudière, des Découvreurs et régionale Louis-Fréchette.

Représentants et représentantes d'organismes d'éducation:

- . Association québécoise des professeurs de morale et de religion;
- . Association québécoise des conseillers et conseillères au service de l'éducation chrétienne;
- . Provincial Association of Teachers of Ethics and Religion;
- . Conférence de la pastorale scolaire.

Comité épiscopal de l'éducation,

Assemblée des directrices et directeurs diocésains d'éducation,

Direction de l'enseignement catholique,

Experts en la matière: Gérard Artaud
Jean-François Bouchard
André Charron
Simon Dufour
Rosée Morissette
André Myre
Guy Paiement
Gilles Raymond
Jean-Guy Roy

Rapports de recherche:

- M. Guy Durand, L'enseignement moral catholique au secondaire, octobre 1989.
- M. Yvon Laroche, L'enseignement moral catholique au secondaire -- Analyse détaillée des matériaux du cours EMRC, octobre 1989.
- M. Denis Drouin, L'enseignement religieux de type culturel en 1989, des pratiques et des opinions (consultations d'enseignants et d'experts sur le sujet), août 1989.
- Commission consultative de l'enseignement privé, La place de l'enseignement religieux de type culturel et les contraintes actuelles du régime pédagogique du secondaire, Avis au ministre de l'Éducation, mai 1988.
- Association québécoise des professeurs de morale et de religion (AQPMR), Dossier sur la tâche au secondaire, janvier 1989.

Journées d'étude des 23 et 24 janvier 1991 sur les conclusions de son rapport —
Participantes et participants:

Paul Beaulieu
Claude Bélanger
Denise Bergeron
Jacques Berthelet
Robert Bisailon
Mariette Bouffard
Spencer Boudreau
Raymond Brodeur
Jacqueline Brunet
Jacques Charron
Guy Côté

André Doucet
Clément Fecteau
Albert Fink
André Gaumond
Marc-Jacques Girard
Claude Giroux
Jean Gratton
Raymonde Jauvin
François Lafortune
Lise P.-Larivière
Lucie Lemelin

Colette Massé
Konrad Muncs
Marie Nadeau
Robert Poirier
Gilles Raymond
Jean-Louis Rodrigue
Ghislaine Roquet
François Tanguay
Alain Veilleux
José Villard

LE CHOIX ENTRE L'ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX
CATHOLIQUE ET L'ENSEIGNEMENT MORAL AU SECONDAIRE
ANNÉE SCOLAIRE 1988-1989

Répartition selon la classe et le type d'enseignement

	<u>1^{re} sec.</u>	<u>2^e sec.</u>	<u>3^e sec.</u>	<u>4^e sec.</u>	<u>5^e sec.</u>
	<i>84%</i>	<i>80%</i>	<i>71%</i>	<i>66%</i>	<i>65%</i>
Enseignement moral et religieux catholique	64 015	55 145	45 712	39 141	30 222
Enseignement moral	12 532	14 888	18 771	19 876	16 301

Source: Déclaration des clientèles
scolaires 1988-1989

COMITÉ CATHOLIQUE

1989-1990 et 1990-1991

Membres

Charlotte Plante
Présidente du Comité
Sillery

André Charron
Professeur titulaire
Faculté de théologie
Université de Montréal
Montréal

Jeanne-Paule Berger
Directrice des services éducatifs
Commission scolaire La Neigette
Rimouski

Gabriel Chénard
Vice-doyen et professeur de
théologie
Faculté de théologie
Université Laval
Sainte-Foy

Anthony Buccongello
Pédagogue à la retraite
Dollard-des-Ormeaux

Gérard Dionne
Professeur de philosophie
Collège de Lévis
Saint-David-de-l'Auberivière

Paul Chailler
Directeur
École polyvalente La Poudrière
Commission scolaire Des Chênes
Saint-Germain-de-Grantham
(démission, 06-03-1991)

Jean Foster
Directeur général
Collège de Sainte-Anne
La Pocatière
(fin de mandat, 31-08-1990)

Maria Furlan-Di Maulo
Enseignante au primaire
École Michelangelo -
Saint-Laurent

Jacques Otis
Conseiller en éducation chrétienne
Commission scolaire de la Côte-du-Sud
Montmagny

Dolorès Garand
Directrice
École polyvalente William Hingston
Commission des écoles catholiques
de Montréal
Châteauguay
(démission, 26-11-1989)

Marc Sabourin
Pédagogue à la retraite
Saint-Laurent

Élie Lavoie
Directeur de l'Office d'éducation
Diocèse de Gaspé
Gaspé

Raymonde Touzin
Directrice générale
Commission scolaire Chutes-de-la-
Chaudière
Sainte-Foy

Gilles Lussier
Évêque auxiliaire de Saint-Jérôme
Saint-Jérôme

Membre adjoint d'office

Nicole Durand-Lutzy
Rédactrice de manuels
Centre éducatif et culturel inc.
Verdun

Paul Tremblay
Sous-ministre associé
pour la foi catholique
Ministère de l'Éducation

Raymonde Venditti-Milot
Conseillère en éducation chrétienne
Commission scolaire Les Écores
Laval

Secrétaire

Guy Mallette

CONSEIL
SUPÉRIEUR



DE L'ÉDUCATION

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION



QCSE005514

Édité par la Direction des communications
du Conseil supérieur de l'éducation

2050, boul. Saint-Cyrille Ouest,
4^e étage, Sainte-Foy, G1V 2K8
Tél. : (418) 643-3850

50-1026