

PROBLÉMATIQUE ACTUELLE
DE L'ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX CATHOLIQUE
AU PRIMAIRE

Rapport présenté par Guy Côté
avec la collaboration de Christine Hoestland

Juin 1993

E3S9
C65/
C681
1993
QCSE

TABLE DES MATIERES

Présentation	1
1. LE CONTEXTE ET LES CONTRAINTES	4
2. ORIENTATION ET OBJECTIFS DU PROGRAMME D'E.M.R.C.	7
3. ENSEIGNEMENT RELIGIEUX OU ÉDUCATION DE LA FOI ?	10
4. LE CONTENU DU PROGRAMME	19
5. LA FORMATION MORALE EN E.M.R.C.	25
6. L'APPROCHE ET LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES	30
7. INSTRUMENTS ET RESSOURCES PÉDAGOGIQUES	37
8. LES ACTEURS	39
8.1 Les parents	39
8.2 Les enfants	47
8.3 Le personnel enseignant	50
8.4 Rapports avec la communauté chrétienne	58
9. Regard global sur la problématique	60
Indications bibliographiques	62

PRÉSENTATION

Objet de la recherche

Cette recherche vise à dégager les grands axes de la problématique actuelle de l'enseignement moral et religieux catholique au primaire. Dans son mandat de recherche, le Comité catholique précise qu'il souhaite voir identifiées les principales forces et faiblesses de cet enseignement dans le contexte actuel, en regard des facteurs suivants: l'intérêt et les besoins des élèves, la situation et l'expérience des enseignants, les attentes des familles et des communautés chrétiennes, le contexte socioreligieux du Québec, la formation morale, l'animation pastorale, la situation en milieu anglo-catholique, les programmes d'études actuels et le matériel didactique disponible. Ces divers facteurs ont déterminé la structure de notre recherche.

Notre objectif a consisté à identifier les enjeux, tels qu'ils sont actuellement perçus sur le terrain et analysés dans quelques documents soumis à notre attention par le Comité catholique. Nous n'avons donc pas cherché à produire une réflexion fondamentale assortie de recommandations précises. Le Comité catholique se réserve cette dernière tâche.

Parmi les facteurs à considérer, nous avons accordé une importance particulière à l'orientation fondamentale du programme (chap. 2 et 3), à son contenu et plus spécialement à la formation morale (chap. 4 et 5), aux pratiques pédagogiques (chap. 6), et finalement aux acteurs, plus spécialement les parents et les enseignants (chap. 8). La considération du contexte socioreligieux traverse l'ensemble du document, mais se retrouve de façon plus marquée aux chapitres deux, trois et huit.

Notre étude comporte une limite quant à l'analyse du milieu anglo-catholique. Les quelques entrevues réalisées ont permis de cerner certaines différences quant à la perception des enjeux fondamentaux, mais une recherche plus détaillée sur l'appréciation du programme et des ressources pédagogiques par les divers intervenants gagnerait à être faite par quelqu'un de déjà familier avec ce réseau.

Méthodologie

Notre recherche a compris à la fois une étude documentaire et des entrevues semi-dirigées auprès d'intervenants significatifs. Pour la recherche documentaire, nous avons concentré notre attention sur les documents officiels qui précisent les orientations du programme actuel d'E.M.R.C., de même que sur certains rapports de recherche portant sur un aspect ou l'autre de la problématique. Quant aux entrevues, elles ont été réalisées auprès de 39 personnes, en provenance de 11 commissions scolaires de la région de Montréal, de Laval, des Laurentides, de Lanaudière, et de la Montérégie. Les personnes interrogées se répartissent comme suit:

- 13 enseignants : 5-10 ans d'expérience (6)
 11-20 " " (3)
 21-33 " " (4)
- 6 directrices : 5-10 " " (5)
 20-25 " " (1)
- 11 conseillers en éducation chrétienne :
 5-10 ans d'expérience (8)
 11-15 " " (3)
- 7 conseillers pédagogiques :
 5-10 ans d'expérience (4)
 11-20 " " (3)
- 2 autres responsables du dossier

Nous n'avons pas organisé d'entrevue avec des groupes de parents, prenant pour acquis que l'étude de Micheline MILOT, étudiée au chapitre huit, nous fournissait suffisamment d'informations utiles sur les attentes des parents, dans le cadre de la présente recherche.

Pour protéger la confidentialité des entrevues, les personnes sont identifiées par leur fonction : enseignant ou enseignante, directrice ou directeur, conseillère ou conseiller pédagogique / en éducation chrétienne. Deux autres intervenants, appartenant à d'autres structures que le réseau scolaire, sont identifiés comme «responsables du dossier».

Remerciements

Cette recherche a été menée avec la précieuse collaboration de madame Christine Hoestland, qui a réalisé plusieurs des entrevues et qui a participé activement à la réflexion sur le dossier. Madame Annie Laporte nous a également fait bénéficier de judicieux conseils. Nous sommes vivement reconnaissants à tous ceux et celles qui ont accepté de partager leurs opinions ou d'offrir leurs suggestions. Nous avons également apprécié la qualité des orientations et du soutien qui nous ont été fournis par messieurs Jacques Otis et Guy Mallette, respectivement président et secrétaire du Comité catholique.

Avertissement

Dans un but d'allègement, le masculin est parfois utilisé pour désigner à la fois les hommes et les femmes qui occupent certaines fonctions. C'est en particulier le cas pour le pluriel "enseignants", utilisé si souvent que le recours systématique aux deux genres aurait pu rendre pénible la lecture du texte.

1. LE CONTEXTE ET LES CONTRAINTES

Le programme d'E.M.R.C. s'inscrit dans une histoire et un contexte socio-culturel et ecclésial. Quatre documents officiels sont particulièrement significatifs pour saisir les principaux éléments de cette histoire et de ce contexte, de même que les balises posées à la présente réflexion : *Voies et impasses, I et II* (1974), les *Orientations pastorales* de l'Assemblée des évêques du Québec sur «L'enseignement religieux catholique» (1984), le *Programme d'études en enseignement religieux catholique* au primaire (1984), et le document du Comité catholique *Éduquer la foi à l'école* (1985). On pourra lire avec profit le résumé qui se trouve en annexe (C), et qui est tiré du Rapport du Comité ad hoc de la Faculté de théologie de l'Université Laval sur *La formation des maîtres du primaire en enseignement moral et religieux catholique* (1992).

Voici, très schématiquement, ce qu'on peut en retenir d'essentiel pour notre propos.

- * L'enseignement religieux dispensé à l'école doit pouvoir se légitimer en termes éducatifs, pour respecter l'autonomie et le rôle propre de l'école (V.I., P.É., n.1.1; E.F., n. 50). Le *Programme d'études* (p. 7) rappelle les finalités de l'éducation au Québec:

«L'éducation au Québec vise à développer la personne dans toutes ses dimensions : la personne est corps, intelligence, affectivité. Elle a une dimension sociale. Dans son existence, elle intègre une morale et très souvent, une religion. L'éducation au Québec entend assurer le développement d'une personne qui aspire à l'autonomie, à la liberté et au bonheur, qui a besoin d'aimer et d'être aimée, qui est ouverte à la transcendance».¹

- * L'argument central qui justifie la place de la religion à l'école consiste à présenter l'enseignement religieux comme une réponse à la quête de sens liée au développement intégral de la personne (V.I., P.É., n. 1.2.1; E.F., n. 51).
- * La place de l'enseignement religieux catholique se justifie en raison de la prédominance de la religion chrétienne comme religion maternelle au

¹ Ministère de l'éducation, *L'École québécoise*, Énoncé de politique et plan d'action, 1979, p. 26.

Québec (V.I.).²

- * «Les propositions de la foi chrétienne propres à l'enseignement religieux sont significatives dans la mesure où elles ont certaines connivences avec l'environnement familial, social et ecclésial» (P.É., n. 1.5.2). L'éducation de la foi ne peut être qu'une oeuvre de concertation et de collaboration (AEQ, n.15).
- * Le rôle de l'école en matière d'E.M.R.C. est de participer, selon sa mission propre, à la fonction catéchétique de l'Eglise et à l'éducation de la foi des jeunes (AEQ, n.6, 14; E.F., n.39-40, 48).
- * Cette fonction catéchétique inclut l'intelligence de la foi et l'initiation à la vie de foi. Au primaire, l'accent devrait être mis sur cette seconde dimension (AEQ, n.9).
- * L'enseignement religieux doit être dispensé avec une pédagogie du cheminement, dans le plus grand respect de la liberté des élèves (V.I., AEQ n. 14).
- * Le contexte socio-culturel du Québec aujourd'hui oblige en outre à relever de nouveaux défis : la remise en question de la religion, l'évanouissement de la dimension spirituelle, l'éclatement de la famille, l'hétérogénéité croissante à l'intérieur des classes, l'affaiblissement des communautés ecclésiales, rendent la tâche de l'enseignement religieux à l'école de plus en plus exigeante (E.F., n.8-15).³

² «Rappelons quelques données de base puisque c'est sur elles que repose, en grande partie, la légitimité du système scolaire. Dans la région de Québec, environ 85% de la population se dit toujours catholique. La quasi-totalité des Québécois dits "de souche" font baptiser leurs enfants, conduisent leurs défunts à l'église, et la plupart d'entre eux se marient également à l'église, au moins pour le premier mariage. La plupart d'entre eux, également, inscrivent leurs enfants à l'enseignement moral et religieux catholique, au primaire. Dans ce sens, on peut dire que le catholicisme représente, au Québec, une *culture primordiale* qui sert de référence incontestée à la grande majorité de la population». GAUDETTE et autres (1992), p. 19-20.

³ «Si la *culture primordiale* des Québécois est catholique pour une large part, il n'est plus du tout évident qu'il en soit de même de leur *culture commune*. (...) Si cette dernière se comprend comme l'appropriation des outils de gestion de la vie quotidienne, la plupart de ces outils, désormais, relèvent moins d'une vision religieuse du monde que de ce qu'il est convenu d'appeler la *modernité*: la primauté d'une rationalité de type technique, instrumentale, instaurant partout des enjeux de performance et de progrès matériel, se traduisant dans des idéaux de bien-être et de réalisation de soi. On comprend d'ailleurs, dans ce contexte, qu'un

- * Dans un tel contexte, il importe de reconnaître le sérieux du dilemme rencontré par un bon nombre d'enseignants et enseignantes dont les convictions ne concordent pas toujours avec l'enseignement qu'ils ont à dispenser. Il y a toutefois lieu de distinguer entre l'adhésion fondamentale de la foi, jugée nécessaire pour tout enseignant en E.M.R.C. (E.F., n. 68-74), et une assurance totale et constante par rapport à toutes les croyances chrétiennes : «(La foi) n'exclut évidemment pas des hésitations, des interrogations, des doutes, par rapport à l'un ou l'autre enseignement de l'Eglise. Ce qui importe avant tout, c'est que l'enseignant se sente capable d'introduire honnêtement, non à ce qu'il croit ou ne croit pas, mais à la foi telle que professée par l'Eglise» (E.F., n. 74).

Le *Rapport sur la formation des maîtres du primaire en E.M.R.C.* rappelle pour sa part les contraintes incontournables qui définissent la marge de manoeuvre réelle à l'intérieur de laquelle la réflexion doit se mener.

Ces contraintes s'avèrent de deux ordres;

1. *celles qui tiennent aux structures scolaires du Québec, aux objectifs officiels de l'enseignement moral et religieux au primaire, de même qu'aux structures d'autorité dont cet enseignement dépend;*

2. *celles qui tiennent à la culture contemporaine des Québécois, telle qu'elle se reflète dans les attitudes et les mentalités des populations en cause, parents, enseignants et enseignantes, élèves, face à l'enseignement religieux catholique comme face à l'ensemble de la question religieuse au Québec.*

Ces deux dimensions, institutionnelle et culturelle, se complètent évidemment. La première représente les conditions de possibilité de l'enseignement religieux; la seconde détermine les fonctions de cet enseignement dans la société et le système scolaire.(...) On peut s'entendre ou débattre à propos des fonctions de l'enseignement religieux (éduquer la foi, donner de l'information religieuse, transmettre une tradition, développer le sens critique, provoquer un engagement...), on ne peut pas éviter d'en considérer les structures. (...) Les structures imposent certaines fonctions et, quoi qu'ils veuillent faire, les intervenants doivent en tenir compte. Autrement dit, à tous les niveaux, on cherche à tirer le meilleur parti possible des structures.⁴

des objectifs explicites de la catéchèse, comme de la liturgie et de la pastorale en général, soit devenu l'inscription de la foi dans la culture. Cette inscription, en modernité, ne va plus de soi.» GAUDETTE et autres (1992), p. 20.

⁴ GAUDETTE, PRODEUR, LEMAY, LEMIEUX, TREMBLAY (1992), p. 3-4.

2. ORIENTATION ET OBJECTIFS DU PROGRAMME D'E.M.R.C.

Au sujet de l'orientation et des objectifs du programme, nous avons posé aux personnes interrogées une question ouverte sur leurs caractéristiques principales. Nous voulions ainsi découvrir dans quelle mesure les orientations effectivement perçues correspondent à celles que le programme indique spécifiquement, et lesquelles apparaissent comme les plus significatives.

Ce qui est ressorti de nos entrevues, c'est que la dimension doctrinale et catéchétique est considérée comme primordiale, avec une forte concentration sur la connaissance de Jésus et de son Église. Cette orientation correspond aux attentes exprimées par l'Assemblée des évêques du Québec en matière d'enseignement religieux, de même qu'à l'objectif global du Programme d'E.M.R.C.. Ces attentes se traduisent dans la voie catéchétique qui est adoptée, telle qu'entendue dans le document pontifical *Catechesi Tradendae* (Jean-Paul II, 1979):

La spécificité de la catéchèse, distinguée de la première annonce de l'Évangile qui a suscité la conversion, poursuit le double objectif de faire mûrir la foi initiale et d'éduquer le vrai disciple du Christ par le moyen d'une connaissance plus approfondie et plus systématique et de la personne et du message de Notre Seigneur Jésus-Christ (n. 19).

La force et la valeur de cette orientation, c'est de mettre en valeur la dimension objective de la foi chrétienne, de soutenir une appropriation méthodique des principaux aspects du mystère chrétien. Même si ces objectifs ne sont atteints que bien partiellement en ce qui a trait aux apprentissages réels des élèves (cf. p. 35), leur poursuite contribue sans doute à donner de la foi chrétienne une impression durable d'enracinement historique, de solidité structurelle et de cohérence intellectuelle. Cette orientation a également contribué, dans une bonne mesure, à corriger ce qui était apparu comme un excès dans «l'approche anthropologique»: «consacrer un temps démesuré à l'exploration de l'expérience humaine et du vécu du jeune au détriment de la présentation structurée du message lui-même, de son intériorisation et de l'incitation à des engagements concrets».⁵

⁵ Comité catholique (1985), n. 57.

Toutefois, l'appréciation de cette orientation et des objectifs qui en découlent, n'est pas toujours favorable. Les réserves exprimées portent principalement sur trois aspects du programme.

1. L'orientation catéchétique pose problème dès qu'elle vise à convaincre ou à «endoctriner»; ce qui semble se produire assez largement, malgré les mises en garde des *Orientations pastorales* comme du *Programme* lui-même; il semble en effet bien difficile de respecter dans la pratique éducative la frontière entre l'approche catéchétique et une approche didactique à caractère apologétique. Mais même sans cette confusion, l'approche catéchétique pose question dans un contexte pluraliste.

Le problème, c'est l'orientation trop catéchétique, au sens doctrinaire du mot (10 cons. péd. / éd. chr.).

Quelle est la pertinence de l'objectif global de l'E.M.R.C. dans un contexte où un nombre grandissant d'élèves ne sont pas baptisés et n'ont aucune intention de l'être? (resp. du dossier).

Il serait urgent de tenir compte davantage des préoccupations éthiques et religieuses et sociales des enseignants et des élèves, au primaire. Il faudrait continuer à intégrer de plus en plus des éléments de culture religieuse, c'est-à-dire de différentes cultures religieuses et pas seulement de la culture religieuse catholique; peut-être pas au premier cycle, mais sûrement à partir du deuxième» (cons. éd. chr.).

La réalité, c'est qu'on vit dans un monde déchristianisé, sécularisé et il ne faut pas faire comme si ce ne l'était pas (Sauv. 4).

2. Même si le *Programme* et les *Orientations pastorales* continue d'affirmer que l'enseignement religieux doit tenir compte de l'expérience et du vécu des jeunes, il semble que ce principe soit trop peu respecté dans les faits. Il manquerait en particulier un lien suffisant avec la réalité sociale et culturelle qui est celle des jeunes aujourd'hui (cf. p. 23), et dans laquelle ils vivent concrètement l'aspiration universelle à se développer et à s'épanouir que le *Programme* veut contribuer à rencontrer.

3. Les objectifs terminaux seraient trop nombreux, trop pointus; de plus, ils manqueraient d'articulation entre eux et avec le secondaire:

Ce qui fait problème: la somme énorme d'objectifs à poursuivre. Les objectifs intermédiaires ne favorisent pas nécessairement l'atteinte du terminal (resp. du dossier).

Tout le monde s'entend pour dire que ce programme comporte beaucoup trop d'objectifs terminaux (cons. éd. chr.).

Il manque une ligne de fond entre le primaire et le secondaire. On ne prépare pas les enfants dans le sens des apprentissages essentiels définis au secondaire. Manque de visée. Les objectifs terminaux sont trop pointus (resp. du dossier).

Pour sa part, M. Paul Tremblay, dans son allocution au *Colloque 92*, soumettait que l'enseignement religieux se donne des objectifs trop ambitieux. Il donnait en exemple l'objectif global de la troisième année : «développer les ressources de l'élève et l'aider à découvrir et à accueillir la personne et le message de Jésus Christ». Il faudrait, à son avis, suivre la voie ouverte par le Comité catholique dans son effort pour préciser et concrétiser davantage les apprentissages essentiels à poursuivre en enseignement moral et religieux catholique au secondaire.⁶

Au sujet de ce même objectif global, il semble que son deuxième volet («découvrir et accueillir...») soit perçu comme prédominant aux dépens du premier («développer les ressources...»), et ce malgré la claire affirmation qu'«il ne s'agit pas de deux objectifs différents, mais de deux aspects complémentaires d'un même objectif de formation religieuse».⁷ Une opinion largement répandue, et portant sur divers aspects du programme d'E.M.R.C., lui attribue en effet une propension à transmettre des idées et des modèles plutôt qu'à développer effectivement la capacité intérieure de réflexion et de jugement chez les élèves.

⁶ *Actes du Colloque 92*, p. 12.

⁷ *Programme d'études*, n. 1.3.1, p. 9.

3. ENSEIGNEMENT RELIGIEUX OU ÉDUCATION DE LA FOI?

Le questionnement sur l'orientation catéchétique du programme soulève le problème du rôle de l'école en matière d'enseignement religieux : doit-elle assumer une responsabilité dans l'éducation de la foi des enfants, ou s'en tenir à la transmission d'un enseignement objectif, de type culturel?

Il ne s'agit pas ici de débattre la question du caractère confessionnel des écoles, ce qui déborderait le mandat de cette recherche, mais de s'interroger sur la visée que doit se donner l'enseignement religieux dans le cadre d'écoles confessionnelles où la composition des groupes d'élèves est de plus en plus diversifiée aux niveaux culturel et religieux.

Position du problème

Les valeurs que l'on prône en E.M.R.C. ne sont pas du tout partagées par les familles; il n'y a pas de lien entre l'école, la famille et la paroisse. On a beau faire le plus beau des programmes, si les familles ne donnent pas de support, cela n'a pas beaucoup de sens (ens., 6e).

L'école fait de moins en moins l'éducation de la foi. Par la force des choses, elle va faire de plus en plus de l'enseignement religieux; elle va dire aux enfants qu'est-ce que c'est que vivre en chrétien. A chacun de prendre ce qu'il veut là-dedans et de l'appliquer dans son vécu (cons. éd. chr.).

Une des difficultés les plus souvent évoquées, dans le cadre de cette réflexion sur la visée de l'enseignement religieux, est celle de l'écart entre les objectifs du programme d'E.M.R.C. et la réalité socio-religieuse des familles dont proviennent les élèves. Cet écart soulève des questions comme celles-ci:

- quelle serait la pertinence d'une éducation de la foi qui ne serait relayée ni par une famille croyante, ni par une communauté chrétienne vivante? demande-t-on à l'école de faire ce que les premiers responsables ne font pas, soit pour des raisons de conviction (dans le cas des parents), soit par manque de ressources ou de contacts avec les enfants (dans le cas

des communautés chrétiennes)?⁸

- par ailleurs, l'enseignement religieux peut-il se réduire à une transmission de connaissances objectives, en particulier au niveau du primaire?

Le *Rapport sur la formation des maîtres* propose une série de questions comme autant de variations sur ce thème.

- * *L'enseignement religieux scolaire doit-il être éducation de la foi (catéchèse) ou information religieuse (enseignement culturel)?*
- * *L'enseignement religieux scolaire doit-il être d'abord éducation de la foi ou information religieuse?*
- * *L'enseignement religieux scolaire peut-il être à la fois éducation de la foi et information religieuse?*
- * *L'enseignement religieux scolaire peut-il être éducation de la foi en évacuant l'information religieuse?*
- * *L'enseignement religieux scolaire peut-il être information religieuse sans égard pour une problématique de la foi?*
- * *Si l'enseignement religieux scolaire s'inscrit dans une problématique de foi, qui contrôle l'authenticité de celle-ci? De quelle autorité relève-t-elle?*

(...) Comment, dans tous les cas, articuler éducation de la foi, information religieuse et formation morale?⁹

L'autre difficulté majeure tient à la composition de plus en plus multiculturelle des groupes d'élèves. Ce phénomène soulève une autre série de questions:

- comment maintenir un enseignement religieux confessionnel dans le respect

⁸ «La transmission de la foi est moins affaire de technique que d'appartenance, de conscience d'une identité et d'un projet chrétiens. (...) Mais le problème, ainsi posé, devient le suivant: l'école peut-elle, quelle que soit sa dénomination, présenter les conditions valables d'un tel enracinement? Quelle en est la réalité religieuse? Quel "vécu" chrétien y trouve-t-on?». LEMIEUX, R. (1988), p. 229-230.

⁹ GAUDETTE et autres (1992), p. 10-11.

des diverses traditions religieuses représentées parmi les élèves, et même en dialogue avec elles?

- est-il réaliste, ou même souhaitable, que l'enseignement religieux cherche à faire connaître les autres religions en même temps que la foi chrétienne?

- est-il possible d'imaginer une formation religieuse qui s'adresse à tous élèves à la fois, visant à développer une sorte de culture religieuse commune?¹⁰

- comment l'enseignement religieux peut-il contribuer à l'intégration sociale des nouveaux arrivants plutôt que d'être un facteur d'exclusion?

De telles questions portent sur l'un des défis les plus épineux du Québec contemporain: celui d'intégrer positivement ses minorités culturelles dans le respect de sa propre identité. Les opinions divergent considérablement sur la meilleure voie à suivre, et le caractère souvent passionnel de ce débat n'aide pas à trouver un consensus. Nous ne pouvons d'ailleurs rendre compte d'aucune convergence significative à ce sujet, à la suite des recherches documentaires et des entrevues que nous avons réalisées. Il semble toutefois qu'une certaine tendance à vouloir donner à l'enseignement religieux un caractère culturel (cf. plus bas, p. 15) s'adresse au défi du pluralisme en même temps qu'à celui de proposer une voie conforme à la mission propre de l'école.

Une troisième difficulté de taille est celle qui consiste à dispenser un enseignement qui s'appuie sur une autorité spirituelle et institutionnelle, dans le contexte d'une culture où la référence au sens passe davantage par *l'expérience et la perception de l'utilité*. La multiplication des propositions religieuses de sens, dans les pays industrialisés, met les citoyens dans une situation de consommateurs exposés à un vaste marché concurrentiel du religieux. L'image d'un menu «à la carte» est devenue courante pour décrire cette situation. Dans un tel contexte «la régulation du religieux ne se fait plus par la référence à une *autorité*, telle que le supposaient des structures de solidarité communautaire, mais par référence à *l'utilité*. Un signifiant religieux devient légitime, aux yeux du consommateur, dans la mesure où il peut démontrer son

utilité, dans la mesure où il satisfait à des besoins réels ou supposés tels. (...) En conséquence, l'individu en quête de sens dans ce marché du religieux est constamment renvoyé à son *expérience* pour juger de la validité relative des produits qui lui sont offerts. Ce n'est plus en termes de vérité ou d'erreur, ni même de bien ou de mal, entendus comme des opposés inconciliables, qu'il juge de ses choix, mais en termes d'*affects* dans sa vie. Autrement dit, avant d'être conçu comme vrai ou faux, un énoncé religieux est jugé comme susceptible d'avoir des effets de vie ou des effets de mort, des effets de bien-être ou de malaise. Et c'est ce recours à l'expérience, à tout fin pratique, qui sert d'épreuve aux discours et aux idéaux proposés par les institutions. Ceux-ci, dans cette perspective, ne sont plus jugés en fonction de leur logique, ni de leur cohérence dogmatique, ni de leur authenticité par rapport à une source émettrice ultime, mais en fonction de la visibilité immédiate de leurs effets. (...) Certes on peut critiquer cette notion d'expérience et montrer son caractère très souvent illusoire. Elle met effectivement en scène toute la relativité de la subjectivité. (...Par ailleurs), quand un langage s'avère trop hermétique aux expériences de vie qu'on lui demande de porter au monde, il peut bien sûr devenir adéquat d'en changer». ¹¹ Car en effet, «désarticulé du faire, le dire devient "fable", *folklore*, trace patrimoniale pouvant encore servir de référent identitaire, parfois soutien du "merveilleux", mais sans aucune portée dans la gestion concrète de l'existence». ¹²

Dans un tel contexte, *qu'est-ce qu'éduquer?* comment un projet éducatif peut-il porter une proposition de sens qui soit autre chose qu'une offre de nouveaux produits de consommation, tout en tenant compte de ce qu'il peut y avoir de légitime dans les requêtes de la culture actuelle?

Quelques éléments de réponse s'imposent dans l'axe de la visée éducative de l'enseignement religieux.

* Élaboration d'un processus éducatif en prise sur la culture et les réalités sociales qui constituent l'environnement premier des élèves.

¹¹ GAUDETTE et autres (1992), p. 22-24.

¹² *Id.*, p. 34.

- * Développement de l'attention critique à l'expérience.
- * Rapport d'accompagnement plutôt que d'autorité entre l'enseignant et l'élève, dans le respect intégral de la liberté de chacun tout autant que du mystère chrétien.
- * Ouverture à d'autres propositions de sens et exercice du discernement.
- * Clarification de l'originalité d'une attitude de foi, et à fortiori de *foi chrétienne*, face à la culture et au marché religieux.
- * Revalorisation du *savoir-être* dans une école de plus en plus centrée sur la transmission de savoir-faire en vue d'une performance professionnelle.¹³

Perceptions et pratiques du personnel enseignant

L'enquête du Ministère de l'éducation sur l'enseignement religieux catholique au premier cycle du primaire révèle que la majorité des enseignants et enseignantes s'identifient davantage avec le rôle d'une «personne qui guide l'élève dans son cheminement vers Dieu» qu'avec celui d'une «personne qui transmet des connaissances» (cf. annexe A).

Ces perceptions peuvent relever d'une compréhension du mandat qui est celui des enseignants et enseignantes en E.M.R.C.: c'est **ce qu'ils se considèrent obligés de faire**, en raison de l'orientation catéchétique du Programme. Ils comprennent la définition de leur tâche dans le sens d'une éducation de la foi.

Les données recueillies au cours de la présente recherche font apparaître les attitudes subjectives derrière une telle définition objective de la tâche. La majorité des enseignantes et enseignants interrogés ont en effet affirmé que l'éducation de la foi ne devrait pas relever de l'école. Ils refusent d'assumer seuls une responsabilité qui n'est pas d'abord la leur. Ils définissent les objectifs de l'école en termes de culture et d'information religieuses, mais ils tendent à laisser la famille, la communauté chrétienne et l'animation pastorale se charger de l'éducation de la foi. Ils considèrent alors qu'ils devraient proposer un enseignement sans promouvoir son acceptation ou le développement

¹³ La formulation de ces pistes s'inspire des objectifs éducationnels proposés dans GAUDETTE et autres (1992), p. 42-48.

d'attitudes conformes à cet enseignement.

Les enseignants et enseignantes pensent que c'est de moins en moins leur responsabilité de se soucier de la formation religieuse de l'enfant; eux se chargent de l'enseignement, et la formation religieuse au jugement et à certains comportements est plutôt assumée par l'animation pastorale. Celle-ci se définit comme des ateliers de pratique évangélique; il y s'agit donc de mettre en pratique l'Évangile. Cette mise en pratique de l'Évangile est la responsabilité de l'animation pastorale, de la communauté paroissiale, de la famille, mais pas tellement la responsabilité des enseignants. (...) Qu'on abandonne le souci de faire de la catéchèse; qu'on abandonne l'idée de faire à l'école l'éducation de la foi à tout prix et qu'on s'oriente davantage vers une transmission des connaissances de la foi religieuse. La responsabilité de l'école est de transmettre à l'enfant, de façon objective et en tenant compte de ses capacités de compréhension selon son âge, les faits, les événements les messages et les enseignements majeurs de la vie de Jésus. A ceci, il faudrait ajouter les éléments de la Bible qui font cet enseignement, dans un esprit de continuité. Il suffirait en somme de rester fidèle à l'appellation du programme qui est de l'enseignement moral et religieux catholique. Or ce qu'on fait, c'est de la catéchèse (cons. éd. chr.).

L'enseignement moral et l'enseignement moral et religieux catholique doivent faire partie de l'enseignement qui est donné par l'école. Si on veut contribuer à la formation globale de l'enfant, il faut pouvoir proposer des réponses aux questions sur le sens de la vie. Mais il ne faut pas que ce soit de l'embrigadement. Il peut arriver qu'il y ait une éducation de la foi qui se fasse parce que, de fait, les enfants demandent parfois le baptême au terme du cours; mais il n'est pas obligatoire d'être baptisé pour suivre ce cours, ni obligatoire de recevoir le baptême au terme du cours. Il s'agit d'amener les enfants à un cheminement. On n'a pas de prise sur ce qui se passe chez eux, et ce n'est pas le rôle des enseignants d'en avoir une; il faut que cela soit très clair. On leur propose un message auquel ils adhèrent ou pas, librement (3 cons. péd.).

Ce qui fait qu'«on note, dans la pratique actuelle de l'éducation, un glissement de la catéchèse au sens strict, comme appropriation d'une appartenance à une communauté chrétienne, vers un enseignement religieux qui est davantage l'effort d'appropriation d'une culture religieuse de base dans un monde de plus en plus hétérogène».¹⁴

¹⁴ GAUDETTE et autres (1992), p. 34.

Dans les écoles anglophones

La situation est différente dans les écoles anglophones. D'abord, elles n'expérimentent pas le même caractère multiculturel, du fait qu'elles ne constituent pas un lieu d'intégration pour les nouveaux arrivants au Québec. Ensuite, leur situation doublement minoritaire en rapport à la communauté linguistique francophone et au système scolaire protestant fait en sorte qu'on y trouve une tendance plus marquée à utiliser l'enseignement religieux catholique comme une pierre d'assise d'une affirmation identitaire aussi bien culturelle que confessionnelle. Dans cette perspective, il va de soi que l'enseignement religieux soit conçu et pratiqué comme une éducation de la foi et un moyen d'intégration à la communauté de foi.

Place de la religion à l'école

Même si la présente recherche n'a pas à faire le point sur le caractère confessionnel des écoles, de si nombreux commentaires ont été entendus sur cette question qu'il serait trompeur de les omettre. Selon un nombre apparemment important de personnes, ce n'est pas seulement le caractère confessionnel de l'enseignement religieux qui fait problème, mais la responsabilité de l'école à l'égard de tout enseignement religieux. Plusieurs enseignants et enseignantes sont de l'avis que l'enseignement religieux devrait être retiré de l'école pour être confié à des groupes relevant de l'initiative privée.

La majorité des enseignants et des directions d'école pensent que l'enseignement de la religion catholique devrait sortir de l'école, de même que l'enseignement de toutes les religions. Celui-ci devrait être assuré dans les paroisses ou dans les communautés d'appartenance. L'école ne devrait fournir un enseignement que dans le domaine de la morale et dans la façon de se comporter en société. Il ne s'agit pas non plus d'enseigner les différentes religions à des élèves comme les nôtres (milieu défavorisé, pluri-culturel). A cause des problèmes de survie et d'apprentissage des matières de base (langues et mathématiques), il n'est pas question d'envisager un enseignement aussi complexe que celui des différentes religions. D'ailleurs, comment pourrions-nous avoir les compétences pour enseigner toutes les religions? Ça n'a pas de sens d'imposer un enseignement moral et religieux catholique dans le contexte actuel (dir.).

Il faudrait enlever toutes les religions des écoles. Les gens qui veulent un enseignement religieux de tel ou tel type devraient s'organiser pour aller chercher les ressources eux-mêmes et l'école pourrait, par exemple, prêter un local (ens., 1ère).

Même si je suis une catholique croyante engagée, je pense que l'enseignement religieux n'a pas sa place dans les écoles. Si on veut respecter les différences, on devra bientôt enseigner le bouddhisme à l'école; or, je ne me vois pas enseigner le bouddhisme. Je comprends bien mes collègues, qui ne sont plus catholiques, d'avoir beaucoup de difficulté à livrer cet enseignement religieux catholique à l'école. L'enseignement religieux et l'éducation de la foi sont la responsabilité de la paroisse. On a sorti les sacrements des écoles et c'est une bonne chose. Il faudrait poursuivre. La majorité de mes collègues détestent le cours d'E.M.R.C.. Pour elles, c'est un cauchemar d'être obligées de l'enseigner; elles sont mal prises, mais elles ne demanderont pas l'exemption à cause de coupures de salaire appréhendées (ens., 3e).

Certains hauts responsables du dossier trouvent qu'il faut affronter cette question avec courage et lucidité.

Les gens des écoles (surtout les enseignants) disent: Il faut sortir la religion des écoles. Par ailleurs les parents disent à 90% (cf. M. Milot): «on veut que nos enfants apprennent leur religion à l'école», parce qu'ils ont peur de l'embrigadement des prêtres, finalement de l'appareil. (...) L'Eglise n'offre pas ce que les parents demandent, donc les parents ne le demandent plus à l'Eglise. (...) Il y aurait à inventer, pour le Québec, une solution qui n'est pas celle de la neutralité française, qui serait une solution originale qui consisterait à ne pas tout jeter par dessus bord, mais qui permettrait à l'école de collaborer avec la mission de l'Eglise à l'intérieur des limites qui sont les siennes. Ce serait une collaboration qui questionnerait l'Eglise elle-même et permettrait d'inventer des solutions nouvelles au plan ecclésial. La loi 107 sur la confessionnalité, à la limite, c'est un carcan parce que ça limite la liberté de poser des questions, ça occulte parfois aussi la vérité et ça paralyse un peu, ce cadre-là. Ça donne des garanties juridiques, mais ça maintient une certaine ambiguïté. Donc, il faudrait une volonté politique de s'arrêter à tout ce que j'ai moi-même entendu dans le milieu, à savoir que, en gros, on veut que la religion sorte des écoles. C'est une réalité qu'il faudrait regarder en face (resp. du dossier).

Les raisons d'une telle prise de position peuvent tenir à plusieurs facteurs : fatigue ou embarras devant la complexité en apparence inextricable de la situation, en l'absence d'un modèle qui ferait droit aux besoins et aux droits

de tous¹⁵; convictions sur le caractère démocratique des écoles en tant que services publics; inclination à choisir la solution la moins exigeante, etc.

Toujours est-il qu'il est impossible de bien réfléchir à l'orientation et aux objectifs du Programme d'E.M.R.C. en faisant abstraction de tout ce questionnement.

15

A ce sujet, les recherches actuelles du Comité catholique semblent ouvrir des voies intéressantes : *«Le Comité catholique et le Ministère ont convenu de favoriser la mise au point de programmes expérimentaux développant une approche proprement interreligieuse adaptée à la situation particulière des écoles. Il s'agirait d'autre chose qu'un cours de culture religieuse ou un enseignement religieux culturel qui traiterait la religion comme un pur fait culturel. Il s'agirait aussi de tout autre chose qu'une simple étude comparée des religions. Une approche inédite est à développer, en lien très étroit avec la situation concrète des écoles, c'est-à-dire une approche qui aiderait les jeunes à se situer dans un monde pluriculturel et pluriel religieux à partir de leur appartenance propre»* (Paul TREMBLAY, «Quelle route prendre?», Actes du Colloque 92, p. 14.

4. LE CONTENU DU PROGRAMME

Au premier cycle

Le *Rapport global* sur le programme d'enseignement religieux catholique au premier cycle du primaire (Ministère de l'éducation, 1992)¹⁶ fournit des données d'évaluation sur le développement des capacités, les éléments notionnels, les valeurs et les symboles du programme, les connaissances, les attitudes et les habiletés d'expression, la formation morale, et finalement l'adaptation du programme aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Pour prendre connaissance du détail de ces données, on peut consulter ce rapport aux pages 33 à 42.

Ce qui en ressort, de façon étonnante pour les auteurs de la présente étude, c'est une satisfaction générale de la part des enseignants et des responsables du dossier sur la plupart des points abordés. Les aspects relativement problématiques qui ont été mentionnés sont les suivants:

- l'adaptation du programme quant au développement de la capacité de communion et d'engagement chez les élèves de cet âge (p. 34);
- le caractère répétitif des éléments notionnels (p. 34-35);
- la pertinence des **contenus** des modules 3 à 6 (p. 36);
- la pertinence douteuse des **thèmes** suivants: *L'Esprit de Jésus, source de l'agir des chrétiens; Les «je t'aime» qui transforment; Signes de l'action de l'Esprit de Jésus dans la réalisation du rêve du Père* (p.37-38);
- le degré de cohérence relatif à la répartition des contenus par année (p. 38);
- le degré de développement des valeurs de responsabilité et de solidarité chez les élèves (p. 38-39);
- l'aptitude du programme à répondre aux besoins de formation morale des élèves (p. 42); cette déficience est la plus fortement soulignée, et fait l'objet d'un traitement séparé dans la présente étude (cf. chap. 5).
- l'adaptation du programme aux élèves ayant des difficultés d'adaptation

¹⁶ Désigné par la suite comme «le rapport ministériel».

et d'apprentissage: 46 p. cent des responsables du dossier affirment qu'il est peu possible ou impossible d'adapter le programme à ce type d'élèves. Les auteurs du rapport ministériel espèrent que l'appropriation de deux guides récents destinés à ce groupe d'élèves ne s'est pas encore faite. De plus ils suggèrent d'utiliser certains guides traitant de l'organisation d'activités pour les classes multiprogrammes.

Les entrevues réalisées au cours de la présente étude font état d'une insatisfaction plus prononcée quant au contenu du programme (premier cycle du primaire). Le commentaire suivant rassemble un certain nombre d'insatisfactions:

Au premier cycle, le matériel proposé tient moins compte de la réalité des enfants; il ne fait pas du tout référence à une perspective morale, il est carrément inapproprié au niveau du langage. Le processus d'apprentissage n'est pas clair du tout; en fait, il est énoncé dans le programme, mais on ne le retrouve pas à l'intérieur de chaque leçon, ni explicitement, ni implicitement. On voit des successions d'activités, chapeautées par des objectifs, mais sans qu'il y ait de liens entre ces activités, ni entre les activités et les objectifs, ni d'un degré à l'autre, ni d'un objectif à l'autre (3 cons. péd.).

Les personnes interrogées ont souligné les lacunes suivantes avec le plus de force:

- le manque de liens et de cohérence entre les objectifs et les activités;
- l'absence de référence aux autres religions;
- le peu d'enracinement dans la réalité socio-culturelle des enfants;
- les redondances et les répétitions;
- le manque de substance du programme de 2e année (confirmé par toutes les autres études consultées et par toutes les personnes interrogées);
- le vocabulaire inadéquat («communion» et «engagement»);
- la couleur christocentrique du programme n'est pas appropriée; le Jésus qui est présenté aux enfants a-t-il de quoi les aider à se situer dans leur vie et dans le monde qui est le leur? On a parlé d'un Jésus coupé de ses racines et de son histoire (A.T.), présenté sans liens suffisants avec le contexte conflictuel de son époque, idéalisé à la manière d'un super-héros.

Le programme est trop axé sur un Jésus vu avec une lecture de résurrection. Pas un programme biblique, qui parle de l'A.T., de la tradition chrétienne. Pas de place pour la mémoire. (...) Pédagogie du héros. Jésus super héros. On ne présente pas la situation dans laquelle il a vécu, ses choix, ses conflits, ni comment il s'inscrit dans une tradition religieuse (cons. éd. chr.).

On part de Dieu créateur, et on saute à Jésus. Entre les deux : rien. On fait appel à l'émerveillement. C'est beau, mais ça manque de "poigne". Ça mène à quoi? Les engagements qu'on propose aux enfants sont parfois tirés par les cheveux. "Rendre le monde plus beau", "le rêve du Père": les liens avec la vie sont difficiles à faire. Un enfant s'est fait dire dans sa famille: le rêve, c'est pas ça la réalité! (cons. éd. chr.)

Tout tourne autour de : aimons-nous les uns les autres. C'est presque de la "Jésulogie". On a une espèce de discours de visions mièvres, un peu enfantines, infantiles peut-être, du personnage de Jésus. (...) Le mystère Jésus, comme tel, on ne s'en occupe pas beaucoup. On reste avec le Jésus merveilleux, et ça, ça passe à un moment donné (resp. du dossier).

- l'absence totale de guides utiles pour l'enseignement religieux à des élèves ayant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage :

Il y a un problème d'outils, de matériel pédagogique et de motivation également chez les enseignants qui travaillent avec des enfants déficients intellectuels (cons. éd. chr.).

Pour les enfants en difficulté d'apprentissage ou socio-affectives, pour les mésadaptés socio-affectifs, il n'y a absolument rien en matière d'enseignement religieux. Pour les enfants déficients légers ou moyens, des guides ont été faits pour les 6-7 ans et 7-8 ans, mais ils sont malheureusement inappropriés, encore que les professeurs aiment mieux avoir ce matériel que rien du tout. Il serait suggéré de retravailler ces guides à partir d'une perspective toute autre que celle qui est adoptée pour les autres enfants, par exemple celle proposée par M. Jean Mesny, de Lyon en France, qui a publié plusieurs ouvrages sur l'éducation religieuse des déficients mentaux (3 cons. péd.).

Au second cycle

Nous n'avons pas eu la possibilité de mener une étude comparable à celle du Ministère quant au contenu du programme pour le second cycle du primaire. Toutefois, les éléments suivants ressortent des entrevues réalisées.

Le deuxième cycle est plus structuré, il y a un souci de respecter le processus d'apprentissage commun à tous les cours. Toutefois, ceci n'est pas vrai pour toutes les maisons d'édition; cela est vrai pour la maison CEC (3 cons. péd.).

«Le programme de 4e année est celui qui est le mieux réussi, dans lequel les enfants performant le mieux et qu'ils préfèrent. Les enseignants y sont également très à l'aise parce qu'il est entièrement centré sur le pays, la personne et le message de Jésus; c'est concret» (cons. éd. chr., 5).

Le programme de 5e année est difficile d'accès. Il est très abstrait de vouloir enseigner ce qu'est l'Esprit. Les enfants n'ont pas encore atteint un niveau de pensée suffisamment abstrait pour percevoir les notions que l'on essaie de leur inculquer dans ce programme. La traduction sous forme d'image et l'entrée dans le monde des esprits, des sensations, etc., ne mènent pas forcément au but visé par le programme. Il faudrait que la confirmation soit en 6e année. En 5e, c'est trop jeune, l'enfant ne comprend pas (ens., 5e).

«La dimension de mise en application dans les comportements est davantage présente en 6e année» (cons. éd. chr., 5). Mais «alors qu'il y aurait des éléments qui permettraient d'aller au bout de la formation à un jugement moral, ça n'est pas fait» (3 cons. péd.).

Le programme de 6e année est très structuré, tellement qu'on ne peut passer à côté de l'essentiel; avant, c'était moins centré sur l'essentiel (ens., 6e).

Ce qui motive le plus les enfants de 6e année dans le programme, c'est l'élément historique. Les enfants sont passionnés de savoir comment ça se passait dans ce temps-là, pourquoi certains faits, etc. Cela permet à l'enseignant de faire des liens entre ce que Jésus a vécu et ce que les témoins d'aujourd'hui vivent, et de voir comment ça se passe dans la vie de l'enfant (ens., 6e).

En 6e année, les enseignants ont été satisfaits d'avoir un nouveau programme. Le matériel mis à leur disposition leur convient (dir.).

En dépit de ces avantages, quelques témoignages ont fait état d'un phénomène de décrochage perceptible dès la 5e et la 6e années par rapport à l'E.M.R.C.. GIRARD en fait lui aussi état dans sa recherche :

Une constatation très fréquente: les élèves du 2e cycle s'expriment moins spontanément et s'engagent moins facilement dans les situations d'apprentissage. Ils ont comme décroché... Ils sont plus portés à s'objecter ou à rester indifférents... (p. 51).

L'enseignement religieux, c'est comme des belles histoires, et ça finit avec la sixième année. Les enfants commencent à décrocher en sixième. Dieu, Jésus, c'est un peu comme une bebelles, qui appartient au monde de l'enfance. C'est très marqué au 1er cycle (cons. éd. chr.).

Une explication viendrait peut-être de ce commentaire d'une enseignante cité par GIRARD (p. 28):

Plus on avance, en 5e et 6e, plus on s'éloigne du vécu, car beaucoup d'enfants sont dans des situations familiales délicates et on continue à faire comme si on avait une clientèle qui allait régulièrement à la messe, qui était pratiquante, ainsi que les parents, alors qu'il en est tout autrement dans la réalité (ens., spécialiste).

Les commentaires suivants iraient dans le même sens :

Les enfants portent des questions d'adulte: le sens de la souffrance, pourquoi la mort, la violence, etc., alors qu'on leur présente un monde quasi-féérique. Ils décrochent et deviennent sceptiques (cons. éd. chr.).

On leur parle de l'histoire de l'Eglise comme d'une belle histoire, alors que la télé. et les médias leur racontent des histoires d'horreur! (cons. éd. chr.).

Ils vivent les foyers éclatés, la solitude à la maison, etc. (25%-40% de nos jeunes). C'est encore plus dur dans la vie que ça le serait dans un enseignement. Actuellement, c'est beau, beau, beau, mais ça n'a pas de prise dans la réalité de tous les jours (cons. éd. chr.).

Le programme ne tient pas compte de la réalité psycho-sociale des enfants. Les objectifs sont un peu déconnectés du reste, et pas en lien avec ce qu'on connaît des enfants et de leur réalité sociale. (...) Il faudrait repartir des caractéristiques psycho-sociales des enfants pour établir un programme d'enseignement religieux qui leur convienne. (...) Ce programme ne s'ouvre pas suffisamment au monde. A part un petit énoncé en première année et un effort de représentation graphique pour faire une place à l'élément féminin, aux personnes handicapées, aux étrangers (exigé dans toutes les matières), on ne trouve pas dans ce programme de référence à la réalité socio-culturelle des enfants (3 cons. péd.).

On découvre le message, que l'on est aimé par quelqu'un. C'est difficile car ces enfants-là sont souvent victimes de violence ou d'abus de toutes sortes (ens., 1ère).

Le programme d'E.M.R.C. est complètement inadéquat, compte tenu de notre situation (enfants de milieu socio-économique très défavorisé, aux problèmes d'adaptation et d'apprentissage multiples) (dir.).

Ces commentaires posent des questions sérieuses sur la pertinence du programme pour les élèves actuels, en particulier au second cycle. Il a beau être mieux structuré et offrir des possibilités intéressantes, il a le défaut d'accentuer la dimension didactique alors que les élèves arrivent à un âge où ils sont de plus en plus conscients de situations qu'ils auraient besoin d'intégrer davantage dans leur apprentissage.

Voies d'amélioration

Tout au long de notre étude, les personnes interrogées ont souligné, comme dans les extraits qui précèdent, l'importance et l'intérêt de la dimension historique. Il y a probablement là une piste à explorer davantage. Cette dimension permettrait d'accentuer davantage l'attention portée à la pratique de Jésus et à l'engagement qu'elle appelle, dans un contexte qui pourrait être évoqué avec plus de réalisme. La capacité d'engagement et de solidarité des élèves de 5e et 6e année étant plus développée que celle des élèves du premier cycle, un tel accent devrait convenir à ce groupe d'âge. Le matériel didactique actuel a déjà fait un effort louable en ce sens, surtout celui qui a été produit par l'O.C.Q. (Collection «Bonne Nouvelle»). Malheureusement, ce dernier matériel est jugé trop chargé au niveau du texte, et les exemples choisis (e.g. l'urgence du logement social) ne sont pas toujours les plus appropriés pour des élèves de 10-12 ans. Le matériel du Centre éducatif et culturel, en particulier le manuel intitulé *Le pari du coeur* est plus largement apprécié, bien qu'il ne pousse pas aussi loin la dimension soulignée ici.

Une autre façon de rendre le programme du second cycle plus pertinent pour les élèves consisterait à définir certains objectifs qui seraient, tout comme ceux que le Comité catholique a précisés pour le secondaire, centrés «sur des apprentissages essentiels définis moins en termes de savoir qu'en termes de capacité de se situer dans un monde aux coordonnées fluctuantes et parfois fragiles».¹⁷

¹⁷ GAUDETTE et autres (1992), p. 6.

5. LA FORMATION MORALE EN E.M.R.C.

Position du problème

Dans quelle mesure le programme (E.M.R.C.) répond-il aux besoins de formation morale des élèves? Les avis sont partagés sur ce point. Alors que 52 p. cent des responsables du dossier répondent «tout-à-fait» ou «assez», 48 p. cent estiment que ce programme répond «peu», «très peu» ou «pas du tout» aux besoins de formation morale des élèves.¹⁸

Nous nous trouvons ici devant l'un des aspects les plus problématiques de l'E.M.R.C.. Alors que l'enseignement moral fait explicitement partie de la visée du programme, on observe une confusion considérable sur la nature de la formation morale et des malentendus profonds sur les moyens de l'assurer.

1. En quoi consiste l'enseignement moral?

Pour bien des enseignantes et des enseignants, «parler du "vécu" et inciter à l'action, c'est déjà se situer dans la formation morale" (GIRARD, 39).

La dimension morale, ce sont les valeurs de vie: respect des personnes et de l'environnement, communication, vie sociale. Quand on parle de Jésus, ce sont ces aspects-là qui reviennent. Je veux que l'enfant chemine, et je le rejoins de cette façon. La morale, c'est passer à l'action : tu fais partie d'un groupe ou d'une communauté : tu as un rôle (ens., 5e).

La référence à la formation morale est souvent considérée comme un préliminaire, un préalable à l'enseignement religieux au sens strict (GIRARD, 40).

L'aspect moral, c'est ce qui vient avant la référence à Jésus : le respect, le partage. Et cela est vu aussi en enseignement moral (ens., 3e).

Le programme lui-même tient compte de la formation morale, car on part de l'observation où le vécu humain est important et ensuite on regarde ce qui s'est passé avec Jésus (ens., spécialiste).

¹⁸

Direction de la sanction des études (1992), p. 42.

Ou à l'inverse, on situe l'enseignement moral comme une suite à l'enseignement religieux, une suite qui consiste à «intégrer dans sa vie les connaissances vues au cours» (GIRARD, 40).

On regarde toujours ce que Jésus a fait et on se demande quoi faire à notre tour. L'aspect moral, c'est là où l'enfant se sent impliqué (ens., 3e).

La préoccupation de formation morale en enseignement religieux, c'est d'appliquer ses connaissances dans la vie. C'est comme cela que l'on contribue à faire des êtres moralement éduqués, et aussi spirituellement éduqués (ens., spécialiste).

D'autres «décrivent plutôt la formation morale comme étant présente tout au long de la démarche d'E.M.R.C.. Perspective parfois fondée sur ce que l'on pourrait appeler une approche religieuse de la formation morale» (GIRARD, 41).

Impossible de parler de l'enseignement de Dieu sans parler de morale : c'est une morale religieuse, ça se vit. (...) Je ne fais pas de distinction entre ce qu'il y a de moral et de religieux (ens., spécialiste).

Au fond, si on regarde l'enseignement de Jésus, c'est un enseignement moral : il n'y a pas que du moral, mais il y en a beaucoup (ens., spécialiste).

Pour moi, le fait d'être une personne religieuse, c'est une façon d'être morale, de développer mon jugement moral : c'est comme un moyen par lequel je passe (ens., spécialiste).

Il apparaît donc que «les enseignantes et les enseignants ne parviennent habituellement pas à bien distinguer ce qui relève de la formation morale comme telle en E.M.R.C., et ceci tant chez les généralistes que chez les spécialistes» (GIRARD, 42).

2. Par quels moyens faire l'enseignement moral?

«Les interventions directement axées sur la formation morale sont peu faciles à identifier» en E.M.R.C. (GIRARD, 43). Certains enseignants ou enseignantes cherchent à développer le jugement moral, par exemple en faisant réfléchir les élèves sur leurs erreurs, ou sur le pourquoi de leurs bonnes actions. Mais on a peu de pistes un peu claires à leur proposer pour y arriver. On essaie, comme

on dit souvent, de «faire le lien entre le vécu humain et Jésus». Ce recours constant à l'exemple de Jésus atténue la consistance propre de la démarche morale.

Le danger, c'est de s'arrêter aux comportements de Jésus et de les reproduire sans réfléchir (ens., 6e).

A l'occasion d'une rencontre avec dix responsables du dossier (conseillers et conseillères pédagogiques ou en éducation chrétienne, cette approche a été fortement critiquée, et ses conséquences malheureuses ont été soulignées:

A cause de l'utilisation qui est faite de Jésus, c'est comme si l'enfant était appelé à projeter toujours en dehors de lui, sur un modèle imposé. En même temps, on l'invite à trouver son identité, son autonomie personnelle. C'est encore le surmoi. C'est sûr que si j'intériorise Jésus vivant, au bout de la ligne je me retrouve. Mais pour l'enfant, c'est pas clair. Au moment de l'adolescence, quand c'est sa priorité de se trouver, Jésus est encore quelqu'un comme son parent qui fait partie de son surmoi et qu'il faut rejeter pour se retrouver (cons. éd. chr.).

Pour certaines personnes au gouvernement, quand tu fais partie d'une confessionnalité, tu as une morale qui va avec. Mais ça ne fait pas pour autant des personnes qui dans des situation concrètes, sont capables de porter des jugements moraux autres que d'appliquer la morale chrétienne à cette situation. La foi religieuse fait partie des critères à utiliser, mais elle n'est pas le seul. La morale est considérée comme une composante de l'enseignement religieux, et la morale est utilisée comme une application de cet enseignement (resp. du dossier).

Les enfants vont arriver à dire: un ami de Jésus ne se comporte pas comme ça! C'est une approche moralisatrice, plutôt que profondément morale. "Parce que Jésus a fait ça, toi tu dois faire ça". La réflexion morale, apprendre à éclairer une situation à la lumière de l'Évangile, ça ne se fait pas. Il faut attendre au secondaire 4 pour aborder la question (cons. éd. chr.).

Il n'y a pas de réflexion à l'intérieur du programme d'E.M.R.C., il ne peut pas y en avoir en morale. Le programme n'est pas fait en fonction de questions qu'on peut se poser. C'est toujours des réponses qu'on apporte. On n'apprend pas à l'enfant à penser, à poser les bonnes questions. Si un enfant pose une vraie question, beaucoup d'enseignants vont être mal pris! (commentaire supporté unanimement dans un groupe de 10 conseillers pédagogiques ou en éducation chrétienne).

L'aspect formation du jugement éthique est complètement absent de ce programme, sauf peut-être en 6e année où on aborde les valeurs. A la limite, le mot moral dans le titre de ce programme est de la fausse représentation. On n'aide pas les enfants à juger, on leur présente des

éléments qui ne sont pas articulés entre eux; exemple, page 14, on invite l'élève à réfléchir sur soi, le monde, etc., où on l'invite à célébrer; on ne lui propose pas de critères pour juger. On apprend à voir, mais non pas à juger et encore moins à décider et à agir (3 cons. péd.).

La dimension morale de l'agir chrétien est mal présentée dans le programme E.M.R.C.. Il n'y a pas, dans ce programme, le souci de développer le jugement moral de l'enfant. Ce n'est pas assez structuré. Actuellement, on déplore ce fait surtout si l'on compare le programme E.M.R.C. à ce que les enfants reçoivent en enseignement moral. Le programme E.M. se soucie que l'enfant soit moralement bon, tandis que dans le programme de E.M.R.C., on se soucie de faire des enfants bons en morale. Le programme de E.M.R.C. se soucie de transmettre un héritage religieux avec ses dimensions morales, alors qu'on devrait faire plus, alors qu'il faudrait aider les enfants à accueillir cet héritage et à le reformuler en termes personnels. (...) Il serait intéressant d'intégrer dans le programme de E.M.R.C. des éléments du programme de formation morale avec la distinction suivante que Jésus n'a pas enseigné une morale établie mais qu'il a plutôt décodé la morale établie et enseigné aux gens à juger par eux-mêmes. Il faudrait aider les enfants à se donner une morale et pas seulement à leur imposer une morale héritée (cons. éd. chr.).

Étude documentaire

Source : G. DURAND et Y LAROCHE, *L'enseignement moral catholique au primaire* août 1989.

La qualité et de la recherche de DURAND et LAROCHE l'impose comme la principale source d'évaluation de la formation morale en E.M.R.C.. Sur la base d'une «analyse détaillée des matériaux du cours d'E.M.R.C.» faite par Yvon Laroche sous la direction du professeur Guy Durand de l'Université de Montréal, ce dernier a évalué l'aptitude des programmes, guides pédagogiques et manuels en E.M.R.C. à contribuer à l'éducation morale des jeunes. Au point de départ, l'auteur se posait deux questions:

- quelle est la place de la morale dans les programmes, guides et manuels d'E.M.R.C. ?
- quelle est la pédagogie mise en oeuvre dans cet enseignement?

A l'aide d'une grille d'analyse et d'un cadre théorique proposés par l'auteur, les chercheurs ont examiné l'ensemble du matériel pédagogique pertinent.

Les notes en annexe (D), préparées par madame Christine Hoestland, reproduisent ou synthétisent les éléments les plus significatifs de cette étude aux fins de la présente recherche (les photocopies des pages auxquelles renvoie madame Hoestland ne sont toutefois pas toutes fournies). Il est indispensable de consulter ces notes pour se faire une idée juste des enjeux en cause. Simplement pour donner le goût d'en savoir plus, voici tout de même un résumé très schématique des conclusions du rapport, telles que formulées par G. Durand :

L'éducation morale visée et mise en oeuvre dans le programme d'E.M.R.C. comporte des aspects très positifs, à cent lieues des critiques faites à la "morale catholique" enseignée au milieu du siècle et critiquée par le concile Vatican II. On peut noter que :

- la vision est unifiée, personnaliste et dynamique;
- le contenu est très riche, biblique, christocentrique;
- la motivation est excellente et occupe une place déterminante dans le processus d'apprentissage;
- la pédagogie est active et dynamique.

Mais à notre avis, on peut signaler trois points en souffrance dans le matériel analysé :

- le contenu moral n'est pas assez complet ni surtout assez concret et proche de la vie des jeunes;
- il n'y a pas une place suffisante à l'apprentissage d'une méthode d'analyse rigoureuse de situation;
- l'autonomie de la morale face à la religion n'est pas assez marquée.¹⁹

¹⁹ DURAND (1989), p. 46.

6. L'APPROCHE ET LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

L'évaluation du programme d'enseignement religieux catholique au premier cycle du primaire par le Ministère de l'éducation fait état d'un désaccord important des enseignants sur l'articulation de l'observation, de l'expérimentation et de la réaction dans le processus d'apprentissage. Le rapport ministériel interprète ce désaccord comme un défaut de compréhension ou d'assimilation de la part des enseignants et enseignantes (p. 43).

Il ne semble pas que cette explication soit suffisante. Une autre opinion a en effet été formulée par des responsables très qualifiés au cours de nos entrevues:

Le processus d'apprentissage n'est pas clair du tout; en fait, il est énoncé dans le programme, mais on ne le retrouve pas à l'intérieur de chaque leçon, ni explicitement, ni implicitement. On voit des successions d'activités, chapeautées par des objectifs, mais sans qu'il y ait de liens entre ces activités, ni entre les activités et les objectifs, ni d'un degré à l'autre, ni d'un objectif à l'autre. (...) Par exemple, on espère que le fait de connaître le message de Jésus va interpeller suffisamment les enfants pour qu'ils le mettent en pratique, mais on ne prend pas les moyens pour s'assurer que ce passage et ce cheminement se fassent effectivement. Exemple, page 39, dans le programme: "Accueillir positivement"... etc. Dans les énoncés théoriques et les objectifs, c'est très beau, mais les rédacteurs du programme n'ont pas suffisamment tenu compte du moyen d'atteindre les objectifs terminaux affectifs tels que définis, par exemple page 9 (3 cons. péd.).

Ce qui fait problème: la somme énorme d'objectifs à poursuivre. Les objectifs intermédiaires ne favorisent pas nécessairement l'atteinte du terminal (cons. éd. chr.).

En fait, c'est la conception même de l'approche pédagogique qui est remise en question par certains, et à travers elle, l'accent sur la transmission de connaissances qui est mis en pratique dans l'orientation catéchétique du programme:

Le programme a conçu une démarche qui n'est pas adaptée aux objectifs de l'enseignement religieux. Les évêques ont dit: les enfants ne savent rien, il faut revenir à des connaissances de base, laisser de côté l'approche anthropologique! Ils ont pris une démarche semblable à celle des autres disciplines, mais les enfants n'en savent pas plus! (...) Le programme d'E.M.R.C. a de la difficulté à trouver sa propre identité. Il veut être différent, demeurer spécifique. En même temps, il a pris la relève des autres modèles d'étude et d'appropriation du réel, comme une science objective. Or l'enseignement religieux n'est pas dans le domaine de la

science objective. Il est dans le domaine de la foi, de l'intériorité, de l'analogie. C'est comme si l'élève recevait une formation qui nuisait aux objectifs du programme. En plus le programme tombe dans le piège de vouloir être comme les autres. Je vois aussi des objectifs affectifs très pointus, comme par exemple "s'intéresser aux événements qui ont marqué la naissance de l'Eglise"; le terminal cognitif consiste à comprendre que c'est par l'action de l'Esprit que l'Eglise est née, et il faut que l'élève s'intéresse à ça! Est-ce que c'est si important comme attitude à développer? L'attitude devrait avoir plus d'ampleur. Il y a une préoccupation que l'attitude visée soit observable. Or le langage religieux n'est pas de ce type (resp. du dossier).

Ce dernier commentaire semble identifier la source d'une ambiguïté profonde : en voulant assurer le sérieux de la formation chrétienne, le programme compromet peut-être sous certains aspects sa capacité d'atteindre ses objectifs spécifiques.

Les enseignants qui surmontent le mieux cette ambiguïté et qui connaissent le plus haut taux de satisfaction personnelle et de succès pédagogique auprès des élèves sont ceux qui utilisent leur créativité, quitte à s'éloigner parfois des parcours indiqués.

Au-delà du matériel proposé par le Ministère, il faut que l'enseignant soit extrêmement ouvert. La direction et aussi le conseiller pédagogique ou l'animatrice de pastorale peuvent aider l'enseignant à délimiter ce qui est essentiel et dans quel sens il peut bâtir son cours. Quand on est livresque dans ces choses-là, ça n'est pas très intéressant; c'est une démarche qui déborde nettement les livres (dir.).

Quand on est sensibilisé à la démarche des enfants, on aboutit parfois très loin. Parfois on dépasse le programme, on se demande si on est toujours dans la ligne, mais on se dit que c'est comme cela qu'il faut procéder (ens., 3e).

Je considère que l'enseignement religieux, ça fait partie de la vie. Une fois par jour, je discute avec les enfants, leur faisant prendre conscience de l'instant présent. Par exemple, s'ils se battent, je n'attendrai pas à la séance du jeudi ou du vendredi pour en parler; je vais aborder tout de suite le sujet en référence à des valeurs humaines et chrétiennes. Il y a, de façon plus systématique, un cours d'enseignement moral et religieux le lundi matin, au retour de la fin de semaine, et le vendredi après-midi juste avant le départ pour la fin de semaine. Le reste du temps, c'est selon ce qui se passe dans la classe avec les enfants (ens., 1ère).

Le programme invite continuellement l'enfant à faire référence à son vécu. Certains enseignants aident bien les enfants à faire des liens, d'autres mal ou pas du tout. Un grand nombre d'enseignants ont le souci de respecter

l'enfant et de répondre à ses questions à lui et non seulement à celles que le programme leur impose de transmettre. Les enseignants respectent davantage l'enfant que le programme et ils sont loin de voir le programme de A à Z (cons. éd. chr.).

Je prends une grande marge de liberté par rapport au programme. J'ai la chance d'avoir une direction qui me considère comme une adulte responsable, et je mène mon cours comme je l'entends. Quand les enfants manifestent des intérêts plus ou moins reliés au programme au sujet de thèmes comme celui de la mort, qu'y a-t-il après la mort, comment on meurt, ou bien au sujet de leur situation familiale personnelle, avec des parents en train de se séparer, ou bien des éléments d'actualité, je profite de cette occasion pour approfondir le sujet à l'aide de mes propres connaissances ou expériences personnelles. J'utilise le climat de confiance qui est en général celui des deux heures d'E.M.R.C., pour aborder les sujets qui intéressent les enfants. A partir du programme même, j'essaie de trouver des éléments pour l'actualiser davantage. Par exemple, lorsqu'il a été question de monachisme et de l'Église du passé, j'ai utilisé une transcription de l'émission de Radio-Canada sur les moniales de Berthierville. Ce document a passionné les enfants, à la surprise des adultes (ens., 5e).

Cette liberté d'initiative est légitimée par la nature spécifique de l'enseignement religieux, au dire d'un responsable du dossier:

«On dit que ce programme est un programme comme les autres; or, en fait on exempte de ce cours des enseignants, on donne aux parents le droit de choisir, donc ce n'est pas un cours comme les autres. On le maquille en lui donnant une allure de programme, comme une autre matière, avec des objectifs pédagogiques, avec des méthodes qui sont de l'observation, les évaluations, etc. Mais finalement, ce n'est pas tout-à-fait un programme comme les autres (resp. du dossier).

L'évaluation

La recherche de GIRARD (1991) signale la très grande diversité de pratiques en matière d'évaluation de l'E.M.R.C., en même temps que les réticences, les ambiguïtés et les objections qui foisonnent parmi les agentes et les agents d'éducation (p. 31-38).

Le rapport ministériel sur l'enseignement religieux au primaire fait lui aussi apparaître l'évaluation en E.M.R.C. comme une question très problématique. Les

responsables du dossier ne se sentent pas la compétence de préparer des instruments pour mesurer le développement des habiletés, et le rapport ministériel, tout en suggérant de fournir du perfectionnement aux responsables, demande s'il y a lieu «de clarifier ce qu'on doit évaluer en ce qui a trait aux habiletés et si cela est pertinent» (p.51). Seules les habiletés cognitives devraient faire l'objet d'une évaluation sommative selon 62 p. cent du personnel enseignant. Les autres (38 p. cent) pensent qu'il faut plutôt évaluer l'intérêt et la participation de l'élève, le cheminement personnel, et qu'on ne devrait pas faire d'évaluation académique de la catéchèse. Les objectifs affectifs sont trop difficiles à mesurer, et les élèves ne parviennent pas à exprimer adéquatement par écrit ce qu'ils ressentent (p. 52).

Les directrices et directeurs expriment un jugement plus favorable sur la pertinence et la nécessité de l'évaluation en E.M.R.C. (68 p. cent). Par contre, «un peu plus de la moitié seulement sont suffisamment informés pour discuter de l'évaluation en E.M.R.C. avec le personnel enseignant» (p. 54).

Le rapport ministériel conclut de la façon suivante:

Il y a lieu de mener une réflexion sur l'évaluation en E.M.R.C.. Le pourcentage peu élevé, 60 p. cent en moyenne, des agentes et agents d'éducation, se disent d'accord avec l'évaluation sommative, et l'évaluation formative ne semble pas être maîtrisée suffisamment par les responsables (75 p. cent) pour élaborer des instruments d'évaluation des habiletés. Le programme actuel n'expose aucune directive sur l'évaluation sommative. Il y aurait lieu d'être très précis à cet égard (p. 54).

Le surcroît de précision souhaité semble devoir être compris dans le sens d'indications à fournir sur la manière de mener l'évaluation. Plusieurs des personnes interrogées dans le cadre de la présente étude suggéreraient plutôt une remise en question de l'évaluation académique en E.M.R.C..

Quel sens cela a-t-il de coter les manifestations de la foi? Ça ne se fait pas. Les cotes sont forcément très imprécises. En 25 ans d'enseignement, aucun parent ne m'a jamais posé aucune question sur la signification de cette évaluation (ens., 5e).

Les professeurs sont en général en désaccord avec le fait que le programme d'E.M.R.C. exige une évaluation des apprentissages des enfants. Ils

estiment que cette perspective d'évaluation vient modifier l'approche qu'ils souhaiteraient utiliser pour cet enseignement (dir.).

Les indicateurs choisis pour faire l'évaluation sont déconnectés de la réalité vécue par les enfants au cours de leur apprentissage. Les enseignants disent: on vivait quelque chose, et les exigences de l'évaluation viennent nous encarcanner. Ça ne marche pas (cons. péd.).

Même son de cloche dans l'étude de GIRARD (1991):

Je suis brimé dans ma liberté de développer certains aspects avec les élèves. Si j'ai une évaluation pour telle date, je dois me dépêcher pour finir ma matière. Des fois, j'aurais besoin d'un ou deux cours pour finir comme il faut. Je ne me sens pas bien là-dedans (ens., spécialiste).

La pression exercée par les besoins de l'évaluation joue de façon plus marquée en 5e et 6e année, où le passage au secondaire impliquera un jugement porté sur la qualité de l'E.M.R.C. dispensé au cours des années précédentes. Certains enseignants et enseignantes se disent obnubilés par cette échéance.

Au 2e cycle, on est obsédé par le jugement que le secondaire va porter. Il faut les préparer pour le secondaire! Jusqu'en 4e, c'est "le fun". Après, il y a la peur du jugement. (cons. péd.).

Si une évaluation doit être maintenue, les commentaires entendus au cours des entrevues confirment les réserves exprimées par le rapport ministériel.

Ce qui est difficile dans le programme, c'est le vocabulaire: le niveau de compréhension manifesté dans les mots que l'on exige lors de l'évaluation est difficile à atteindre lorsque, durant le cours, on a suivi une démarche pour faciliter plutôt la compréhension et l'observation des enfants. Il est frustrant de voir qu'après une démarche vécue de façon satisfaisante par les enfants, les réponses fournies lors de l'évaluation puissent être extrêmement décevantes. Par exemple: on demande les quatre visages de Dieu aux enfants. La démarche a été faite correctement durant l'année, mais, lors de la période de l'évaluation, les enfants ne redisent pas les quatre visages tels qu'ils ont été abordés. Même s'ils donnent des réponses qui pourraient être considérées comme pertinentes, la conseillère pédagogique insiste pour ce soit des quatre visages-là qui soient nommée par l'enfant. Cela donne une marge de manoeuvre assez restreinte à l'enseignant et va l'obliger à changer sa méthode en insistant davantage sur la mémorisation, comme autrefois (ens., 6e).

Il est difficile de trouver les bonnes questions, le vocabulaire qui convient, et de savoir exactement ce qu'on attend des enfants (ens., 4e).

L'évaluation est mal faite. Si l'on veut évaluer le contenu académique et les connaissances, il faudrait, quand on pose telle question, savoir exactement qu'est-ce que l'on veut. Parfois, les questions ne sont pas claires, ou il y a des réponses contradictoires, ou toutes sont bonnes ou mauvaises. De plus, l'aspect affectif et des valeurs ne s'évalue pas. Il arrive qu'un enfant n'ait pas les notes suffisantes, bien qu'il verbalise assez bien et qu'il semble vivre les valeurs dont il parle. Il est dommage que la note ne rende pas justice à la démarche personnelle de l'enfant. Il n'y a pas de place dans les évaluations ou sur le bulletin pour le vécu. Bref, la question de l'évaluation n'est pas réglée (ens., 5e).

Les résultats obtenus par les élèves à l'évaluation de synthèse à la fin de la troisième année confirment le caractère problématique de l'évaluation. Le seuil de réussite n'est atteint, et encore de justesse (64%), que pour le module ayant pour thème «Le Rêve de Dieu notre Père». Le moins bien réussi est celui qui a pour thème «Signes de l'action de l'Esprit de Jésus» (29%).²⁰ Qu'est-ce que ces résultats permettent exactement de mesurer? La question se pose d'autant plus que les épreuves administrées sont déjà jugées trop faibles, et qu'en dépit de la facilité des examens, on prend des mesures pour éviter de faire échouer en E.M.R.C.: un tel échec, touchant la vie profonde de l'élève, serait très dévalorisant (GIRARD, 37).

Malgré ces critiques, on voit certains avantages aux examens : «ils sont considérés comme importants pour situer l'enseignement donné, pour maintenir une certaine vigilance, et aussi pour motiver l'enfant, qui voit alors l'E.M.R.C. comme une matière aussi importante que les autres».²¹ Reste à voir si ces avantages font le poids, relativement aux inconvénients mentionnés.

Le temps alloué

Les pratiques varient en ce qui concerne le temps alloué à l'E.M.R.C.. Nous manquons de données suffisantes à ce sujet pour établir l'ampleur des variations

²⁰ Direction de la sanction des études (1992), p. 57-58.

²¹ *Id.*, p. 38.

ou même une moyenne générale. La plupart des commentaires entendus visaient à trouver que deux périodes de 45 ou 50 minutes par semaine suffisaient amplement, ou que le total hebdomadaire pourrait être réduit.

L'ensemble des professeurs de l'école souhaiteraient que le temps alloué à l'enseignement moral et religieux catholique soit réduit à 50 minutes par semaine, ce qui serait amplement suffisant pour couvrir le programme. Le temps ainsi dégagé pourrait servir à d'autres programmes de formation personnelle extrêmement intéressants (dir.).

Les enseignants trouvent en général que trop de temps est accordé à l'E.M.R.C.. Ils assurent actuellement 100 minutes par semaine et ils verraient d'un très bon oeil que cette durée soit baissée à 70 ou 80 minutes. Ils souhaiteraient que le Comité catholique fasse preuve de plus de souplesse dans l'attribution de la grille-horaire pour que chaque école puisse aménager à sa guise le temps imparti à l'E.M.R.C. (dir.).

La pression exercée sur les écoles pour améliorer leur rendement académique dans les «matières de base» explique pour une bonne part cette tendance vers la réduction du temps d'E.M.R.C..

Dans certains cas, on retire l'enfant du cours d'enseignement religieux pour lui donner du perfectionnement ou de l'enrichissement dans des matières de base; dans d'autres cas, l'enseignant qui n'a pas réussi à avancer dans le programme de français prendra une heure ou deux normalement affectée à l'enseignement religieux, pour rattraper le retard en français.» (cons. péd.).

Les enseignants se sentent débordés, et l'enseignement religieux n'est qu'une matière parmi d'autres. Dans le cadre de la réussite éducative, on insiste beaucoup au niveau des commissions scolaires sur les matières dites de base; on surveille beaucoup la performance académique en français, en mathématiques et en anglais. (cons. éd. chr.)

7. INSTRUMENTS ET RESSOURCES PÉDAGOGIQUES

Le Guide pédagogique

Le rapport ministériel sur l'enseignement religieux au premier cycle du primaire indique que 82% des enseignantes et des enseignants disent utiliser le *Guide pédagogique*. Ceci n'est pas sans surprendre, vu la complexité de ce document et le manque de temps dont se plaignent par ailleurs les enseignants. Pour avoir une idée plus précise de la signification de cette statistique, il faudrait préciser la fréquence et la nature des consultations qui sont faites dans le *Guide pédagogique*, ou encore se demander si l'on parle bien du *Guide* du Ministère de l'éducation.

Le matériel didactique

Au sujet du matériel didactique de base utilisé au premier cycle du primaire, le rapport ministériel fait état d'une satisfaction assez générale des responsables du dossier et du personnel enseignant: il serait d'une grande utilité pour les enseignants et enseignantes, et assez adapté aux intérêts et aux besoins des élèves (p. 47-48). Les réserves sont toutefois plus importantes au sujet de la pertinence du matériel pour la deuxième année.

La présente étude, sans contredire absolument ces données, révèle tout de même un certain degré d'agacement chez bon nombre d'enseignants et enseignantes.

Le cahier de la collection Bonne Nouvelle pour la 3e année est incomplet, mal fait. Il faut compléter avec autre chose (par exemple Joie de vivre, éd. HRW, Montréal). La même critique s'applique à tous les cahiers du premier cycle, peu intéressants. En 2e, les illustrations sont franchement laides (ens., 3e).

L'évaluation est généralement plus positive en ce qui concerne les outils pédagogiques du second cycle.

Au niveau du deuxième cycle, il est évident que certains livres prennent plus en compte la diversité de cultures dans les exemples qu'ils donnent et la présentation visuelle. (...) Pour la sixième année, je ne tarirai jamais assez d'éloges pour ce matériel qui est une pure merveille; une magnifique synthèse de «paris du coeur» de la collection Eau Vive. (...) Visuellement, c'est très beau, mais le contenu est également d'une grande richesse et d'une grande ouverture. (...) Dans ces livres-là, l'approche biblique, l'approche visuelle, l'approche évangélique est meilleure, le texte y est moins envahissant que dans la collection Bonne Nouvelle où les textes à pleine page semblent assez rébarbatifs (cons. éd. chr.).

Avec l'outil "Le pari du coeur", il est plus facile de captiver les enfants, car cet ouvrage offre beaucoup et est très bien fait: c'est un bon outil (ens., 6e).

Le matériel produit pour le 2e cycle est bien meilleur que celui produit pour le 1er cycle. Le matériel de 6e année est excellent (3 cons. péd.).

Une remarque critique a cependant été faite au sujet d'un manuel de 5e année.

Le thème utilisé dans le manuel de 5e (coll. Eau Vive) est tout-à-fait inapproprié. Il s'agit de fêter le centenaire d'une église d'une petite paroisse et, à travers cette célébration, de montrer l'action de l'Esprit à toutes les époques. Ce thème n'emballe absolument pas les enfants d'aujourd'hui, qui sont complètement indifférents aux aventures de l'histoire de cette petite église. L'aspect positif est que la facture de l'outil est bien conçue et permet à l'enfant de mieux retenir les données concrètes, les événements, les paroles qui sont rappelés périodiquement, ce qui aide à mémoriser les éléments importants (ens., 5e).

Ces commentaires généralement positifs doivent toutefois être mis en perspective à la lumière d'un sondage réalisé à l'interne par l'A.Q.P.M.R.²², et qui révèle de fortes attentes au sujet de l'amélioration du matériel pédagogique, non seulement mais surtout de 2e année (327 répondants sur 714).

²² Sondage sur les conditions qui entourent l'enseignement de la morale et l'enseignement de la religion au niveau primaire, c. 1991, p. 17.

8. LES ACTEURS

8.1 Les parents

Position du problème

La quasi totalité des personnes interrogées a déploré l'écart entre l'E.M.R.C. et la réalité des familles au plan religieux.

D'une façon générale, les parents sont absents de l'éducation religieuse de leurs enfants. Il y a un manque de cohérence entre les valeurs transmises à l'école et celles qui sont vécues à la maison. (...) Il semble que pour les parents, la religion n'ait rien à voir avec le quotidien. On va à la messe, mais après on fait ce qu'on veut (cons. éd. chr.).

Les valeurs que l'on prône en E.M.R.C. ne sont pas du tout partagées par les familles; il n'y a pas de lien entre l'école, la famille et la paroisse. On a beau faire le plus beau des programmes, si les familles ne donnent pas de support, cela n'a pas beaucoup de sens. Il semble que la majorité des familles veulent que leur enfant suive l'E.M.R.C. pour des raisons de convention sociale, pour passer les sacrements, par exemple. Ils s'inquiètent beaucoup de la date de la confirmation, ils veulent que ça soit le plus tôt possible, mais après ils ne donnent aucune suite (ens., 6e).

Les enseignants et enseignantes disent qu'ils ne reçoivent aucun signe d'intérêt des parents en général.

Les parents ne posent pas de question et ne font part d'aucune réflexion personnelle à la direction au sujet du programme E.M.R.C. ou des programmes de formation morale (dir.).

Les parents ne parlent pas du cours d'E.M.R.C., ils ne posent aucune question. Je me demande si ça les intéresse. J'ai l'impression que deux ou trois familles sur quinze transmettent aux enfants les mêmes valeurs chrétiennes; pour les autres, j'ignore ce qui se passe. Peut-être que les valeurs sont transmises sans qu'il y ait de référence explicite à la religion catholique (ens., 3e).

Cet écart, s'il s'avérait aussi prononcé qu'on le suppose, constituerait un défi majeur pour l'E.M.R.C., dont la pertinence est nécessairement liée, d'après le

Programme d'études aussi bien que les *Orientations pastorales*, à la concertation et à la collaboration de tout les intervenants dans le milieu éducatif, c'est-à-dire l'école, les parents et la communauté chrétienne (voir ci-haut, p.1).

Mais il semble qu'il faille tenir compte d'autres facteurs pour ne pas conclure prématurément à l'existence d'un fossé infranchissable entre l'école et les parents en matière d'enseignement religieux. Par exemple, la responsabilité de cette absence d'intérêt repose-t-elle entièrement sur les parents?

L'école demande assez peu aux parents de s'impliquer pour le cours d'E.M.R.C.. Peut-être que si on leur demandait, ils s'impliqueraient davantage. Ils s'impliquent déjà dans la paroisse et pour la préparation des sacrements (dir.).

De plus, il faut tenir compte du fait que dans certains milieux, les préoccupations de survie accaparent les parents.

Dans une très large proportion, le problème no. 1 des familles de notre milieu est un problème de survie: il faut trouver la nourriture, un logement un chauffage, se faire soigner, régler les multiples problèmes d'adaptation quand on ne parle pas la langue, des problèmes de santé, d'hygiène (coquerelles, psoriasis, etc.), établir les contacts avec les hôpitaux, les CLSC, les différents services gouvernementaux. Dans ces conditions, l'apprentissage scolaire est relégué assez loin dans les préoccupations quotidiennes et, bien sûr, l'apprentissage en E.M.R.C. est relégué encore bien plus loin (dir.).

Et surtout, comment se fait-il que les parents expriment des attentes parfois assez précises au sujet du programme et des enseignants chargés de le dispenser s'ils sont aussi indifférents qu'on l'affirme?

Les attentes des parents

Quand on leur donne l'occasion de s'exprimer sur ce sujet, les parents disent compter sur l'enseignement religieux catholique pour guider et soutenir leur enfant dans la vie.

Dans le cadre de la démarche de Carrefour 92, les parents ont trouvé que les enfants connaissaient les principaux éléments de la foi chrétienne.

Pour eux, Jésus est une personne qui suscite le désir de témoigner de ses attitudes. Selon les adultes, le programme E.M.R.C. aide l'enfant à trouver son chemin dans la bonne voie tout au long de sa vie. Pour ce faire, ils ont confiance dans l'école. (...) Il apparaît que pour les familles, l'école est la première responsable de l'éducation chrétienne (cons. éd. chr.).

Les parents souhaitent aussi que les enseignants et enseignantes démontrent la compétence et la conviction nécessaires:

Les parents s'attendent à ce qu'il y ait des témoins pour cet enseignement-là (resp. du dossier).

Certains parents sont inquiets face à la compétence des enseignants (...) et ils sont en désaccord avec certaines activités proposées à l'école. Il n'y a pas assez de sensibilisation aux valeurs chrétiennes et aux autres grandes religions (cons. éd. chr.).

Ces attentes obligent à nuancer l'opinion assez courante selon laquelle les raisons d'inscrire un enfant à l'E.M.R.C. sont le plus souvent d'ordre social plutôt que religieux. Bien que cette explication réductiviste corresponde sans doute à une partie de la réalité, en particulier pour les parents de culture différente qui choisissent l'E.M.R.C. comme voie d'intégration sociale, il semble plus éclairant de s'interroger sur la nature de la formation religieuse souhaitée par les parents, compte tenu à la fois de ce qu'ils veulent offrir à leurs enfants et de leur propre ambivalence à l'égard de la religion.

Les parents préfèrent que leur enfant ait une base religieuse et une certaine formation, même si eux-mêmes ne pratiquent plus (ens., 4e).

Beaucoup de parents veulent que leur enfant suive le cours de religion pour qu'il ait une culture religieuse; d'autres, c'est parce qu'ils veulent que leurs enfants aient leur première éducation dans les valeurs catholiques. (dir.).

Dans une recherche qui fait déjà autorité, Micheline MILOT a tenté de tirer au clair cet écheveau d'attentes et de réticences qui semble définir l'attitude des parents à l'égard de l'enseignement religieux qu'ils demandent pour leurs enfants. Nous présentons ici les grandes lignes de son analyse et de ses conclusions.

Une religion à transmettre?²³

L'intérêt de l'apprentissage religieux aux yeux des parents consiste à assurer à leurs enfants une «base religieuse», dont les bénéfices se feront sentir «plus tard», au cours de la vie adulte. Cette base religieuse comporte quatre volets distincts, correspondant aux dimensions de l'expérience religieuse qui sont identifiés comme signifiants pour les parents eux-mêmes : un soutien dans les épreuves, un espoir d'après-mort, un sens à la vie, un cadre éthique.

Un soutien dans les épreuves. Les significations et les symboliques religieuses demeurent importantes aux yeux des parents pour aider à faire face à la souffrance et aux perturbations de l'existence. Dans un contexte incertain, où les crises affectives, économiques ou professionnelles risquent de se multiplier, ils veulent transmettre à leurs enfants les moyens de tenir bon et de s'ancrer dans quelque chose de solide.

La tolérance à la souffrance trouve son fondement dans une conception englobante de la réalité, un univers de significations qui intègre à la fois l'expérience de la souffrance et son contraire. Confronté au malheur et à la souffrance, ni l'explication rationnelle des rapports de cause à effet, ni la soumission au hasard, ni la gestion psychologique de ses émotions n'apparaissent suffisantes pour munir l'individu d'un fondement symbolique lui permettant de «supporter» l'épreuve dans ses effets perturbateurs sur le plan affectif. Lorsque les constructions fragiles de la réalité humaine sont ébranlées, l'appui solide auquel s'accrocher doit alors être recherché au-delà de ces assises perturbées (p. 78).

Un espoir d'«après-mort». Il s'agit bien d'un espoir, plutôt que d'une croyance ferme, dans une existence prolongée au-delà de la mort. Cet espoir est presque de l'ordre du pari: il doit bien y avoir quelque chose. La vision qu'on se fait de cette vague réalité ne correspond pas nécessairement à la représentation chrétienne de la résurrection et du Royaume, mais sa persistance paraît indispensable pour donner sens à l'existence.

Il s'agit moins d'organiser et de penser ce monde-ci en fonction de la représentation imaginaire d'un paradis au-delà de ce monde que de disposer d'un système symbolique qui intègre l'existence présente et lui donne un sens, afin que celle-ci soit autre chose que le mince costume que revêtirait momentanément le néant (p. 82).

Un sens à la vie. Le sens de l'existence présente ne consiste pas simplement à vaincre l'angoisse de la finitude. Il faut pouvoir répondre aux questions de l'origine et de la signification de la vie, ce qui renvoie au besoin d'un principe transcendant qui soit source de sens. Ce besoin n'imprègne pas nécessairement toute l'existence, mais apparaît comme un recours nécessaire, dans le cas de situations critiques où aucune autre réponse n'est satisfaisante. Ici encore, la représentation de ce principe transcendant demeure floue.

La référence à un Etre supérieur ne procède plus d'une représentation prédéfinie, telle qu'elle pouvait être maintenue (et mémorisée...) par le passé: un Dieu Père, unique et en trois personnes, infiniment bon, providentiel, etc. Les personnes interrogées parlent vaguement d'Etre suprême, de divin, de force supérieure ... (p. 86).

Le caractère indéfini de la référence à la transcendance tient sans doute pour une bonne part au contexte culturel relativiste dans lequel les jeunes parents ont baigné depuis leur enfance.

Arrivée à l'âge adulte, cette génération s'est trouvée davantage sollicitée par les nouveaux mouvements religieux en émergence et par la pluralité de biens symboliques représentant différentes visions du monde et révélant ainsi l'inévitable contingence et la relativité de tout système de croyances. Le sens n'est plus donné ni intériorisé avec certitude; il est à construire, à partir des fragments de signification héritées (p. 91).

Un cadre éthique. L'éducation religieuse est vue comme source de principes moraux ou de balises éthiques d'ordre général, plutôt que d'«une morale» bien spécifique, comportant des obligations précises. Les parents valorisent des attitudes globales auxquelles ils attribuent une qualité éthique, mais ne souhaitent généralement pas pour leurs enfants une formation qui leur inculque des «comportements pré-déterminés à adopter en relation avec l'une ou l'autre croyance religieuse particulière» (p. 87).

On peut en effet constater que les principes moraux en question ne se confondent absolument pas avec les directives ecclésiales en matière de morale (sexuelle, par exemple). Au contraire, la conscience morale des individus interrogés apparaît tout à fait autonome et indépendante par rapport à l'autorité de l'Église et à ses incitations en matière de morale.

Il ne faut pas en conclure que morale et religion sont confondues. Toutefois, les balises morales ayant été intériorisées, dès les premières étapes de la socialisation, en relation systématique au cadre religieux, il en résulte que les éléments de morale sélectionnés par les parents sont encore articulés autour de la chrétienté. Ainsi liée par tradition historique et culturelle aux valeurs morales encore privilégiées par les parents, la religion catholique jouit d'une certaine validité comme cadre d'enseignement de ces valeurs. La dimension éthique associée à la religion fait donc partie de ce que les parents considèrent comme important de transmettre à leurs enfants.

Les principes moraux conservés par les parents et associés à leur éducation religieuse sont essentiellement: la connaissance du bien et du mal, le respect des autres, l'amour et le partage; ces principes représentent les balises minimales d'une ligne de conduite (88).

La tendance à la simplification et à l'éthisation des données religieuses, déjà notée par Normand Wener en 1975 ²⁵, est confirmée par la recherche de Micheline Milot; l'importance de l'éthique, prépondérante dans l'analyse de Wener, serait toutefois maintenant atténuée au profit des trois volets précédents, et en particulier de la recherche de sens (p. 89-91).

Il faudrait cependant éviter d'entendre le besoin de sens exprimé par les parents comme une requête intellectuelle, de l'ordre de la compréhension ou de l'explication. Ce qui prime en effet, à la lumière des quatre dimensions retenues comme significatives, ce sont «les aspects affectifs liés à la capacité de supporter ou de tolérer émotivement les situations critiques de l'existence» (p. 92). Micheline Milot avance l'hypothèse que «le besoin de conjurer la souffrance et la mort se fait sentir proportionnellement à l'intensification d'un processus d'individualisation et d'une assurance matérielle accrue par l'augmentation du niveau de vie dans la société contemporaine» (p. 91).

²⁵ *Les aspirations des parents de l'île de Montréal face à la religion et l'école*, Montréal: Conseil scolaire de l'île de Montréal.

On peut conclure de ce qui précède que les parents demeurent soucieux d'offrir à leurs enfants une formation religieuse susceptible de les aider à traverser les difficultés de la vie. Ils ne sont pas si indifférents qu'on serait parfois porté à penser. L'enseignement religieux à l'école ne constitue pas pour eux une simple précaution destinée à permettre un accès éventuel au mariage religieux ou aux funérailles chrétiennes; ni d'ailleurs «un abandon de leur responsabilité à l'égard de l'éducation religieuse de leurs enfants» (p. 125).

Le rôle de l'école. Par ailleurs, le caractère approximatif et général de leurs représentations religieuses ne supporte pas une définition trop systématique de la formation chrétienne qu'ils souhaitent pour leurs enfants.²⁶ Micheline Milot a en effet mis en lumière la correspondance entre les besoins ou aspirations des parents et l'héritage religieux qu'ils veulent transmettre. La façon dont ils attachent un intérêt et un sens à leur propre expérience spirituelle oriente et qualifie la requête éducative qu'ils adressent à l'école en matière d'enseignement religieux.

Comme les convictions du parent reposent sur une appropriation sélective de certains éléments de l'héritage religieux, comportant de ce fait l'évacuation d'un certain nombre d'adhésions à l'un ou l'autre aspect de la doctrine, de la morale ou des pratiques proposées par l'Eglise, le parent s'attend à ce que l'enseignement dispensé à l'école n'ignore pas cette distance (p.128).

Pour affermir encore cette corrélation, il faudrait établir dans quelle mesure elle repose sur la pauvreté du «croyable disponible» dont disposent les parents. Peut-être définissent-ils ainsi leurs attentes parce que c'est tout ce qui leur reste de mots pour dire une expérience qu'ils soupçonnent tout de même plus riche et plus large. Se pourrait-il que dans ce cas, ils comptent sur l'école pour donner accès à ce supplément de sens qui leur échappe? Encore faudrait-il retenir les mises en garde de Micheline Milot concernant une interprétation trop intellectuelle ou dogmatique de ce sens à découvrir et à communiquer. Leur intention n'est certes pas d'abord de faire de leurs enfants de bons catholiques. Ils se méfient du bourrage de crâne et de toute forme d'endoctrinement à tendance

²⁶

Dans le même sens, voir GIRARD (1991), p. 111-112.

absolutiste. Leur préoccupation n'est ni ecclésiale ni confessionnelle au sens strict. Elle tient de la responsabilité parentale et se situe au niveau de la préparation à la vie plutôt qu'à celui de l'intégration institutionnelle.

L'histoire de Jésus. A l'intérieur de cette large perspective, se détache un élément spécifiquement chrétien que les parents retiennent avec constance : l'histoire de Jésus (p. 127). Cette référence christologique prend du sens à leurs yeux en fonction des quatre dimensions précitées, qu'elle contribue à soutenir: sens à la vie, espoir de vie après la mort, soutien à l'existence, cadre éthique.

.....

Notre propre recherche a également mis en lumière la nécessité de faire une place plus grande à l'histoire, et plus spécialement à une considération plus attentive de la pratique de Jésus dans son contexte historique. Une telle approche constitue probablement une façon de rendre justice à la fois aux requêtes des parents et aux exigences d'une formation chrétienne pertinente

Certains éléments établis pour le secondaire pourraient également servir au primaire. Faire découvrir à l'enfant les enseignements majeurs et les éléments majeurs de la vie de Jésus serait pas mal bon. Il faudrait faire des choix, ne pas enseigner bien sûr toutes les paraboles ou tous les miracles, mais ceux qui semblent adaptés à leur âge et, surtout, veiller à ce que tout cela s'inscrive dans un continuum pour éviter de répéter six années de suite la même chose. Dans le programme actuel, il y a trop de redites; certains événements de la vie de Jésus sont répétés tous les ans et ce, au dépens d'autres éléments de la vie de Jésus qui ne sont pas abordés, en particulier tout ce qui touche davantage la justice sociale qui est un peu trop laissée de côté (resp. du dossier).

Il faudrait aussi veiller à ne pas présenter tous les événements de la vie de Jésus de façon uniforme, ce qui conduit à donner une perception anecdotique sans mettre en relief les éléments les plus importants. Or, à partir de l'Évangile on peut retirer de quoi déterminer des options de vie et répondre aux questions que l'on peut se poser sur des sujets très importants actuellement, en termes de morale sexuelle ou de justice sociale. Jésus-Christ ne s'est pas adressé à tous de la même manière; il a pris partie pour les pauvres et l'a manifesté dans son comportement; or, cet aspect de son enseignement est trop souvent occulté. Il a dénoncé les injustices; or, le monde dans lequel nous vivons en est rempli. Il a rendu visite aux malades et les a guéris; il a aidé ceux qui étaient les plus mal pris et le programme n'en rend pas bien compte(cons. éd. chr.).

Pour améliorer le programme, même s'il devait demeurer un programme strictement d'enseignement moral et religieux catholique, il faudrait revoir les notions-problèmes comme celles de mort, Esprit, souffrance, résurrection, Trinité, et surtout, la personne de Jésus qui est présenté beaucoup trop comme l'Ami-Jésus, alors qu'on ne voit pas la personne de Jésus qui s'est engagé, qui a voulu changer des choses dans la société de son temps (resp. du dossier).

Il se pourrait toutefois que cette référence à Jésus conduise à des accents inattendus, qui dépassent la fonction «réconfortante» de la religion pour introduire à une dimension plus prophétique, de caractère critique. La coïncidence entre les attentes des parents et le respect du message évangélique ne peut toujours être parfaite, ni constituer le critère ultime de l'orientation à donner à l'enseignement religieux à l'école. «L'école ne travaille pas à l'éducation religieuse simplement pour répondre aux attentes des parents, mais d'abord par souci d'aider les jeunes à se développer selon toutes les dimensions de leur être». ²⁷ Une lecture adéquate de l'histoire de Jésus, tenant davantage compte de son enracinement dans le contexte socio-religieux de son époque, contribuerait sans doute à améliorer l'ancrage de l'E.M.R.C. dans la réalité sociale qui est celle des jeunes aujourd'hui, et donc à favoriser le «développement de leur être» d'une manière plus appropriée. ²⁸

8.2. Les enfants

Qu'est-ce qui, dans le programme actuel, est le plus susceptible de retenir l'intérêt des enfants et de les soutenir dans leur cheminement de foi?

²⁷ GAUDETTE (1992), annexe B.1, p. 3 (citant *Voies et impasses*). Cette remarque est juste, à condition que l'écart entre les valeurs ou la culture environnantes ne devienne trop important. «Lorsque l'écart avec le milieu culturel ambiant devient trop grand, c'est le rendement même de l'effort scolaire qui est mis en cause : il va décroissant, il peut devenir vain» ((Paul TREMBLAY, «Quelle route prendre?», *Actes de Carrefour 92*, p. 17)).

²⁸ Voir une présentation intéressante qui va dans ce sens : Marie-Marcelle DESMARAIS, c.n.d., «Des conditions essentielles», dans *Actes du Colloque 92*, p. 39-44. Dans ce texte, l'auteur présente le milieu éducatif comme lieu de transformation, et le personnel enseignant comme des agents de transformation.

Ce qui vient en premier lieu à l'esprit des personnes interrogées quand on leur pose cette question, ce sont les éléments liés à la psychologie enfantine universelle: le sens du concret, le goût de l'action et des histoires, la curiosité, la sensibilité au merveilleux.

Ce qui intéresse les élèves : le concret, ce qui a rapport à leur vie, l'histoire et les histoires, les activités de participation, de recherche, de manipulation; ce qui passe difficilement : les notions, les théories (comme le sens des sacrements, de la Résurrection), les symboles (ens. spécialiste).

Ce qui plaît aux enfants dans cet enseignement, ce sont les cahiers des élèves; les dessins, ils aiment ça (ens., 1ère).

Les enfants aiment quand c'est vivant, quand les activités sont variées. Les enfants aiment quand c'est vivant, quand les activités sont variées. Ils aiment également les activités de collage, de mots cachés, des activités écrites qui ne sont pas seulement du dessin (ils sont "tannés" du dessin) Ils aiment des textes avec des mots à compléter, des reconstitutions de texte. En somme ils aiment tout ce qui est actif (ens., 3e).

Les enfants sont très rejoints par les allusions au passé, les éléments de l'histoire, comment les gens ont vécu à une certaine époque (ens., 5e).

Au delà de ces attrait prévisibles, les élèves démontrent souvent une attente plus profonde en ce qui a trait à la dimension proprement spirituelle et religieuse de l'enseignement qu'ils reçoivent, surtout au cours du premier cycle du primaire et jusque vers la 5e année.

Les enfants sont assoiffés d'entendre parler de Dieu et de Jésus dans le contexte biblique; ils sont très attentifs quand on lit dans la Bible, ils aiment y faire des recherches (ens., spécialiste).

Il faut toutefois prendre garde de bien ajuster la proposition religieuse à la capacité des enfants de cet âge et à la mesure de leur soif.

Peut-être qu'ils ont soif de Dieu, d'absolu ou de spirituel, mais est-ce que ce qu'on leur donne est à la mesure de la soif qu'ils ont? S. Paul dit: on commence par du petit lait et ensuite on vient à de la nourriture solide. Quand on est dans un monde à évangéliser, je ne suis pas sûr que la théologie soit la première nourriture qu'on doive donner. Il faudrait doser, s'assurer que ce qu'on propose corresponde à ce qui est demandé. Et il faudrait cultiver cette soif ou ce désir de Dieu (resp. du dossier).

Ce qui est identifié comme le facteur le plus important de soutien à cet intérêt et à ce cheminement, c'est la rencontre de personnes-témoins, en qui les enfants peuvent avoir confiance. «L'expérience humaine d'une relation authentique d'amour, de confiance et d'espoir est la clef pour la découverte de Dieu, source de vie».²⁹ Il serait injuste d'attendre des enseignants qu'ils assument la principale responsabilité d'une telle expérience auprès de leurs élèves. Les parents sont ici les acteurs premiers. Mais dans la mesure où quelque chose de semblable se passe entre un enseignant et un enfant, le travail d'éducation de la foi peut s'approfondir considérablement.

En fait, la qualité de relation entre les enseignants et leurs élèves acquiert une importance encore plus cruciale dans le contexte actuel, où les enfants connaissent des perturbations et des angoisses qui les font souvent mûrir prématurément. Ils placent des questions qu'ils ont besoin d'exprimer, ils attendent un appui qui leur fait trop souvent défaut.

Je trouve surprenantes leurs questions sur la mort, le suicide, l'avortement... On en avait moins auparavant. Ils veulent des réponses à leurs questions : un besoin de vérité. Ils sont angoissés et inquiets. Le cours donne l'occasion d'exprimer ce qui les préoccupe : il peut réussir à les désangoisser (ens., 4e).

Parfois ils expriment des choses que tu aimerais mieux ne pas entendre. Au début, j'ai été surprise de voir des jeunes de 1ère et de 3e malheureux comme des pierres. Quand ils parlaient du divorce, je ne savais pas quoi répondre devant le groupe. Je les laisse plus parler maintenant, je suis plus à l'aise (ens., spécialiste).

Dans une perspective éducative centrée sur le développement intégral de l'enfant, il est impérieux de s'assurer que l'enseignement religieux favorise l'articulation de la foi avec de telles questions et préoccupations. Or la difficulté de l'intégration à la vie demeure l'une des principales pour les enfants.

Ce qui est surtout difficile, c'est l'intégration des apprentissages dans leur vie. «Les connaissances du programme sont facilement apprises, mais c'est difficile à intégrer (ens., spécialiste).

Il faudrait voir dans le programme comment faire passer tout ça dans la vie quotidienne. Tout ça demeure des choses apprises, mais pas pour vivre. Il faudrait aider les enfants à passer des principes à la vie courante (ens., 3e).

8.3 Le personnel enseignant

Motivation et intérêt

Au primaire, l'enseignement moral et religieux catholique est normalement assumé par des généralistes titulaires des classes. Or rien n'assure que ces derniers comprennent et assument les messages qu'ils sont appelés à transmettre de la part du Comité catholique. Rien n'assure non plus, à priori, qu'ils partagent les visées de ce dernier et qu'ils sont prêts à y contribuer, ni qu'ils comprennent et acceptent la voie catéchétique. Au delà des contrôles formels qui pourraient être appliqués (théoriquement), le problème en est un de culture. En effet, à quelle culture se réfèrent, dans la quotidienneté de leur travail, les transmetteurs: à celle de l'Eglise dont ils épouseraient les objectifs et le langage, ou à la culture commune du citoyen, qui ne se définit pas d'abord comme un croyant mais comme citoyen «épanoui»? ³⁰

Dans le cadre de sa recherche, GIRARD (1991) a demandé aux enseignantes et aux enseignants s'ils se sentent à l'aise en enseignement religieux. «La grande majorité répondent oui, et de manière très spontanée» (p. 71). Cette «aisance» tiendrait principalement, d'après les commentaires accompagnant l'affirmation des enseignants et enseignantes, à un double facteur : un sentiment de compétence au plan professionnel, et les choix personnels au plan religieux. Plus loin dans son étude, GIRARD indique pourtant que deux enseignants sur cinq environ expriment des réserves plus ou moins grandes sur leur aptitude à s'identifier comme «témoins de la foi» (expression qui peut prendre des sens divers; cf. GIRARD, 89-95), et que cette hésitation affecte leur motivation professionnelle (p. 89). L'auteur signale lui-même une interprétation possible de cette contradiction apparente :

³⁰

GAUDETTE et autres (1992), p. 17.

Il faut noter que le contexte de l'entrevue pouvait orienter davantage vers une réponse positive. Qu'il suffise de penser au mode de sélection des personnes interrogées et à la réserve habituelle devant un étranger qui s'informe si l'on est bien. Même si la question survenait seulement lorsqu'un certain climat d'échange était établi, il faut donc accorder une importance très significative aux énoncés dénotant un certain «malaise» en E.M.R.C. (p. 72).

Les résultats du *Sondage sur les conditions qui entourent l'enseignement de la morale et l'enseignement de la religion au niveau primaire* (A.Q.P.M.R., c. 1991) font également état d'un nombre non négligeable d'enseignants peu motivés «pour expliquer des événements auxquels ils n'adhèrent pas», (p. 12). D'autres difficultés, liées au matériel didactique, au sentiment de compétence des enseignants, ou à des questions organisationnelles font en sorte que le degré de difficulté de la tâche en EMRC paraît élevé pour un nombre impressionnant d'enseignants. Ce sondage fait toutefois état aussi de satisfactions dans l'enseignement de l'EMRC (p. 13), allant dans le même sens que GIRARD (p. 76-79) : éléments intéressants du contenu, transmission de valeurs, initiation à la spiritualité et à l'intériorité, climat relationnel privilégié, éveil et changements observés chez les élèves, suite à l'EMRC.

Quelques personnes responsables du dossier interrogées au cours de la présente étude ont donné une estimation de la répartition du personnel enseignant en ce qui a trait à la motivation:

La population des enseignants pourraient se répartir en trois catégories:

- * un tiers qui font du bon travail, qui donnent de bons cours; ce sont surtout les gens les plus âgés, c'est-à-dire de 50 ans et plus;*
- * un autre tiers, c'est celui des gens qui ne font pas grand'chose, qui profitent de la moindre occasion pour ne pas donner le cours en question, pour y mettre autre chose, et, parmi eux, on retrouve des gens qui sont un petit peu mêlés avec la science cosmique, tout ce qui est venu après le nouvel âge, etc.;*
- * le dernier tiers, ceux qui font sans enthousiasme ce qu'on leur demande, qui donnent ce cours d'enseignement moral et religieux catholique parce que ce sont des professionnels, mais le coeur n'y est pas (resp. du dossier).*

Une deuxième estimation ressemble passablement à la première.

Il y a trois types d'enseignants:

celui qui enseigne depuis 25 ans, fait son petit train-train comme il ferait des mathématiques ou n'importe quoi, en suivant le programme;

celui qui se sent démuni, sans formation; c'est pour lui un lourd fardeau; il ne demande pas l'exemption, par crainte de ce qu'il aura à faire d'autre;

les enseignants renouvelés, "recyclés", qui vont au-delà du contenu et ont du plaisir avec les enfants; ils rendent vivant l'Évangile pour les enfants. Le premier groupe est majoritaire (50% et plus). Les deux autres groupes sont également partagés (cons. éd. chr.).

Répartis par école ou par commission scolaire, ces pourcentages varieraient sans doute.

Un bon pourcentage d'enseignants sont encore des chrétiens engagés et pratiquants (20% à 30% dans notre commission scolaire). Ils répondent à 90% qu'ils prient ou qu'ils croient en Dieu d'une façon ou d'une autre, même si leur pratique dominicale est occasionnelle (cons. éd. chr.).

La proportion d'enseignants qui délaisseraient volontiers l'E.M.R.C. serait d'environ 70% (selon une recherche interne à une comm. scolaire).

L'impression générale des enseignants, même croyants, c'est que l'E.M.R.C. est un boulet que l'on traîne (ens., 5e).

Les enseignants, sans égard à leurs convictions religieuses personnelles, sont bien disposés vis-à-vis du programme d'enseignement moral et religieux catholique, en autant qu'ils aient du bon matériel à leur disposition (3 cons. péd.).

Les enseignants ont une approche positive de la foi et de l'enfant, dont ils veulent favoriser le développement intégral. (...) Je leur dis que l'important, c'est de communiquer aux enfants ce que Jésus a fait et a dit dans les Évangiles. Quant à le manifester pleinement, ce n'est pas catastrophique s'ils ne le font pas. On ne peut pas obliger les enseignants à être pratiquants. Ils sont croyants, mais ils vivent en quelque sorte une religion à la carte. La recommandation du Carrefour 92 sur le nécessaire engagement catholique des enseignants est irréaliste dans le contexte actuel. Elle suppose qu'on vit la religion comme un produit chimiquement pur. Or, c'est une aberration de vouloir des chrétiens chimiquement purs. La vie chrétienne est un cheminement et on peut être rendu à des étapes très différentes dans la communauté des chrétiens et il faut respecter cela. Beaucoup d'enseignants sont conscients du fait que

l'on peut être chrétien de bien des façons, à condition d'être honnêtes avec soi et d'être en recherche. (...) Quand on aborde la question en insistant sur une présentation objective de l'Évangile, sans se permettre de commentaires et sans se substituer à l'enfant pour interpréter une parole de Jésus, on constate que l'enfant va beaucoup plus loin que l'enseignant dans son interprétation et selon un sens qui leur échappe complètement (cons. éd. chr.).

Il faut tout de même tenir également compte de la satisfaction exprimée par les enseignantes et enseignants dans leur travail en EMRC, et qui peut être liée à des aspects divers de cette tâche. Dans le cadre de l'étude faite par la Direction de la sanction des études sur l'enseignement religieux catholique au premier cycle du primaire (Ministère de l'éducation, 1992), 82 p. cent du personnel enseignant a indiqué qu'il était motivé à enseigner cette matière, et 17 p. cent qu'il ne l'était pas (cf. Annexe B)

Ce qui étonne dans ces résultats, c'est d'abord la très forte proportion d'enseignants qui se disent motivés et intéressés. Comment expliquer, dans ce cas, que les participants au Colloque 92, par exemple, aient fait de la proposition suivante leur première recommandation sur l'enseignement religieux au primaire :

S'assurer que l'enseignement moral et religieux catholique est dispensé par des enseignants et enseignantes qui sont croyants et témoins, notamment en facilitant le recours à l'exemption, en confiant cet enseignement à des spécialistes, s'il y a lieu. ³¹

La deuxième source d'étonnement dans les résultats de l'enquête ministérielle sur ce point, c'est que personne n'ait invoqué la raison des convictions personnelles pour expliquer ce manque de motivation. Notre étude n'a pas été assez poussée pour identifier clairement les variables susceptibles d'expliquer un tel contraste entre les résultats de l'enquête ministérielle et la présente étude. Est-ce une question de cycle, de région, de mode d'enquête? Notre inclination irait vers cette dernière hypothèse, puisque des contrastes de même nature existent à d'autres chapitres de l'enquête entre l'étude du Ministère et

³¹ Actes du Colloque 92, p. 60.

la nôtre (par exemple au sujet de l'orientation générale du programme). Il se peut que le cadre plus officiel de l'enquête ministérielle ait inhibé certains commentaires que le contexte moins formel de la présente étude a rendus davantage possibles. L'explication pourrait difficilement se trouver dans le caractère plus régional de la présente étude, plus concentrée dans la grande région de Montréal. Il faudrait en effet comprendre comment il se fait que pour l'enquête ministérielle, la raison du manque de motivation n'ait été pour personne (0 p. cent) une question de valeurs personnelles différentes, alors que cette enquête couvrait l'ensemble du territoire québécois, y compris la région de Montréal. Enfin, on pourrait difficilement imaginer qu'entre le premier et le second cycle, les degrés de motivation soient si incomparables.

L'exemption

Le droit de ne pas dispenser l'enseignement moral et religieux catholique est inscrit dans la loi depuis 1974, et doit obligatoirement être respecté par toutes les écoles catholiques depuis 1985. Toutefois, très peu d'enseignants et d'enseignantes se prévalent de ce droit, pour des raisons de divers ordres: crainte d'être jugé ou marginalisé dans un milieu confessionnel, conséquences fâcheuses au plan de la tâche ou du salaire, difficulté administrative de gérer des demandes trop nombreuses d'exemption.

Le mécanisme de l'exemption est extrêmement complexe; pratiquement personne dans notre commission scolaire ne l'utilise. Les professeurs craignent un changement d'école, un changement d'affectation, une variation de tâches telle qu'ils n'en font pas la demande (d'ailleurs parfois sous la pression subtile des directions d'école). En effet, si plus du cinquième des enseignants demandent dans une école l'exemption de l'enseignement religieux, la Direction est incapable de fabriquer des tâches pour son équipe. Les problèmes de gestion que poserait la généralisation de l'application de la loi de l'exemption sont énormes (cons. péd.).

Officiellement, les enseignants pourraient demander l'exemption, mais, si on lit bien le formulaire, on s'attend à être muté ou à avoir quelques chambardements dans sa carrière si on demande l'exemption; ce qui fait que les enseignants s'abstiennent de la demander. La direction qui avait transmis ce formulaire l'a fait d'une façon très administrative, sans aucun commentaire (ens., 5e).

Titulaires ou spécialistes?

Notre mandat de recherche n'incluait pas explicitement cette question, d'ailleurs déjà traitée par une autre recherche (GIRARD, 1991). Mais comme elle a fait régulièrement surface, on déformerait les données recueillies en ne la mentionnant pas. Nous n'avons toutefois retenu que certains commentaires qui apportent quelque chose de particulier par rapport aux aspects plus familiers de la question.

Pour mémoire, rappelons tout de même pour commencer l'argument habituel qui justifie un recours privilégié aux généralistes, malgré un degré de formation ou une motivation parfois moins élevé :

En tant qu'enseignante, je trouverais plus difficile de donner un enseignement religieux vraiment adéquat en tant que spécialiste. Entre la personne qui le fait relativement bien et le spécialiste, je pense que je choisirais la personne qui le fait relativement bien. L'enseignement peut être mieux fait par le spécialiste, mais le suivi ne peut pas être fait si on est en contact seulement deux heures par semaine avec les enfants. Les valeurs sous-jacentes à l'enseignement religieux se vivent au quotidien (cons. péd.)

Pour l'enfant, c'est la personne-référence, donc son titulaire, qui doit représenter ces valeurs-là (cons. éd. chr.).

Plusieurs des commentaires recueillis ont tendu à contester la légitimité de cet argument :

Et si l'enseignant est plus ou moins convaincu, fera-t-il le suivi quand même? C'est là que la question se pose. (cons. péd.).

Il y a déjà eu des plaintes de parents qui ne voulaient pas qu'en dehors de l'enseignement religieux, l'enseignant fasse allusion aux valeurs catholiques (cons. éd. chr.).

La seule solution au problème de l'exemption non utilisée, c'est le recours à des spécialistes. La vraie raison de ne pas le faire n'est pas pédagogique, elle est financière. Les spécialistes ont une excellente relation avec les élèves, parce qu'ils sont tout à leur tâche. De plus, ça valorise l'enseignement religieux, parce que c'est quelqu'un de neuf qui entre en classe, qui a des idées nouvelles; ce n'est pas ce que l'enseignant fait tous les jours. Dans l'ensemble, c'est positif (cons. éd. chr.).

Il faudrait que les enseignants ne soient pas obligés de faire ce cours et, à l'extrême limite, il faudrait peut-être envisager la possibilité de confier cet enseignement à des spécialistes et qu'on ne dise pas qu'on ne le confie pas à des spécialistes pour des raisons pédagogiques, qui ne sont certainement pas aussi importantes qu'on veut bien le dire. Une animatrice de pastorale peut bien venir dans une école une fois par mois et avoir de l'impact, parce qu'elle y croit! Le fait qu'on ne confie pas cela à des spécialistes serait, semble-t-il, surtout une question de gros sous, mais si c'est le cas, qu'on le dise. (resp. du dossier).

Je pense qu'idéalement, le généraliste serait la personne la mieux placée. Mais la réalité de notre contexte nous donne des indications autres. Les enfants sont mieux préparés pour le 2e cycle quand ils ont été formés par des spécialistes (cons. péd.).

Les enseignants convaincus des valeurs chrétiennes essayent de faire approcher aux enfants le mystère à l'intérieur d'eux-mêmes. Si un enseignant n'est pas convaincu, il va passer simplement des connaissances; ça ne vaut pas grand'chose, surtout si les parents n'assurent pas le suivi (ens., 3e).

La tendance qui se dégage en rapport avec cette question, c'est qu'il faut éviter la rigidité en cette matière : utiliser l'une et l'autre ressource, en trouvant les moyens de pallier aux limites et aux inconvénients de l'une comme de l'autre (cf. GIRARD, 1991, p. 136-137).

La formation

La formation des enseignants fait problème à la fois pour les plus jeunes et pour les plus anciens, pour des raisons opposées.

Les jeunes professeurs n'ont pas assimilé eux-mêmes au cours de leur formation scolaire l'enseignement religieux qu'ils sont censés dispenser.

Ils ont peu de culture religieuse, et les neuf crédits obligatoires qu'on leur demande de prendre en théologie et en didactique de l'enseignement religieux ne peuvent les aider que dans la mesure où ils se montrent réceptifs, ce qui n'est pas toujours le cas (resp. du dossier).

Les connaissances de base en ce qui concerne la religion catholique sont très insuffisantes chez les jeunes professeurs qui arrivent (3 cons. péd.).

Dans leur cas se pose la question d'une formation suffisante en matière de sciences religieuses et de théologie.

Les jeunes stagiaires auraient besoin d'une formation personnelle, car ils ont très peu d'enseignement religieux personnel sur lequel se baser (ens., 5e).

Les aînés sont au contraire souvent prisonniers d'une formation initiale qu'ils ont trop bien intégrée. Certains arrivent mal à se défaire de vieux schèmes de pensée ou à s'initier à des approches nouvelles. Leur défi consiste à se remettre à jour.

Les enseignants plus expérimentés en sont parfois restés à ce qu'ils avaient eux-mêmes reçu dans leur jeunesse, sans tenir compte de l'évolution des connaissances exégétiques ou religieuses (3 cons. péd.).

Dans l'un et l'autre cas, la formation permanente constitue un défi de taille, compte tenu des exigences du travail quotidien. Il faudrait que les enseignants et les enseignantes suivent des activités de formation dans toutes les disciplines, et ils se sentent débordés. En général, ils semblent toutefois apprécier les activités offertes par les conseillers et conseillères pédagogiques, et certains s'engagent dans des études personnelles.

Les enseignants viennent à peu près tous aux journées de perfectionnement lors d'un lancement de programme. Ensuite, leur participation varie selon les régions. (...) Il ne faut pas généraliser sur l'incompétence des enseignants en matière d'enseignement religieux catholique; certains enseignants vont chercher eux-mêmes un complément de formation (enseignement biblique, didactique), d'autres font un transfert de ce qu'ils ont appris dans certaines matières à l'enseignement religieux (3 cons. péd.).

Ceux et celles qui entreprennent des études complémentaires sont aux prises avec un autre problème: une certaine inadéquation du Programme à la théologie renouvelée qu'ils découvrent alors.

Les professeurs qui ont suivi un perfectionnement constatent un écart important entre la théologie renouvelée et la façon dont on parle dans le programme de Jésus, de son enseignement, des disciples. Écart aussi avec le matériel produit par la Direction de l'enseignement catholique. Et malheureusement, le matériel didactique est conçu en fonction de ce programme et reproduit ses limites (resp. du dossier).

Ici comme ailleurs, les incidences budgétaires font sentir leur effet.

Si les conseillers pédagogiques avaient moins d'enseignants chacun, ils pourraient donner du perfectionnement, de la formation et du ressourcement, que ce soit au niveau de la didactique ou des contenus (enseignement biblique). Quand il y a un apport budgétaire, comme cela a déjà été le cas, cet argent est bien utilisé par les conseillers pédagogiques qui donnent un ressourcement ou font venir des invités. Ces perfectionnements sont très appréciés et utiles. Ils y viennent comme adultes, et pas seulement à titre d'enseignants. L'idéal serait qu'un conseiller pédagogique s'occupe d'une vingtaine d'écoles; et pour les enseignements particuliers, les classes de mésadaptés et de déficients, il faudrait une personne à plein temps (3 cons.péd.).

Il faudrait affecter les budgets nécessaires au soutien pédagogique des enseignants. Il est paradoxal de constater que, dans une période où la société aurait tellement besoin de valeurs, on coupe les budgets, le personnel, tout ce qui pourrait concourir à la formation ou à la réflexion sur les valeurs (cons. péd.).

8.4 Rapports avec la communauté chrétienne

Les rapports semblent en général pour le moins distants entre les paroisses et les activités d'enseignement religieux. Peu d'écoles reçoivent la visite du curé ou d'un agent de pastorale autre que l'animatrice ou l'animateur désigné.

Il n'y a pas vraiment de contact entre le curé de la paroisse et les enseignants ou les élèves (ens., 4e).

La paroisse ne vient pas à l'école, et je ne vais pas à la paroisse. Je ne connais ni le curé, ni son nom, ni qui que ce soit de la paroisse (ens., 1ère).

Plusieurs remarques nous ont été faites dans le même sens. Il semble que les contacts avec les communautés chrétiennes soient limités au moments d'initiation sacramentelle dans la plupart des cas.

Par contre, la présence de l'animatrice ou de l'animateur de pastorale représente une sorte de foyer de lumière presque partout où nous sommes allés. Les rapports sont cordiaux, la collaboration excellente, et les élèves apprécient grandement les activités initiées par des intervenants.

L'animatrice de pastorale, c'est le témoin. C'est le phare dans l'école. Elle n'a pas d'objectifs terminaux à atteindre, pas d'examen à faire passer; elle va vivre avec les enfants, au niveau du cœur, pratiquer sa

foi. L'essentiel de ce que les enfants apprennent au plan religieux vient de l'animation pastorale. L'agent de pastorale soutient aussi les enseignants, même plus que nous qui ne sommes pas dans l'école, plus que le curé de paroisse, plus que la direction. Il n'est pas vu comme un rival, parce que la plupart du temps, c'est tout bonnement un parent qui prend tranquillement sa place. Les attentes envers l'agent de pastorale sont énormes (cons. éd. chrét.).

La collaboration avec l'animatrice de pastorale est excellente; les enfants ont hâte de la voir, une fois par mois (ens., 6e).

A notre école, c'est l'animatrice de pastorale qui crée du dynamisme autour de l'enseignement religieux. Elle a un rôle important. Elle ravive l'intérêt avec des idées originales qui exigent une participation qu'elle sait aller chercher, en collaboration avec la paroisse (dir.).

Il y a toutefois quelques exceptions. Dans ces cas, les difficultés tiennent à la rigidité ou à l'approche dogmatique de la personne responsable de l'animation pastorale.

La présence, dans l'école et dans les autres écoles voisines, de cette animatrice de pastorale, qui est une religieuse d'une trentaine d'années, est une source de conflit permanent. L'animatrice de pastorale veut embrigader les enfants dans des fêtes dont ils ne veulent pas, et avec lesquelles les enseignants ne sont pas d'accord non plus. Cette animatrice ne connaît pas le programme, elle ne veut pas rencontrer les professeurs pour en discuter, malgré leur invitation. Elle véhicule des valeurs et des idées avec lesquelles je ne suis pas d'accord, même si je suis profondément engagée par rapport à l'enseignement religieux. Les gens de la pastorale se comportent comme des dictateurs. Il s'agit "d'une dictature ecclésiale", il y a un abus de pouvoir. Il faudrait que les gens de la pastorale s'impliquent honnêtement, qu'ils se rapprochent des parents, des paroisses. Cette situation est extrêmement pénible à vivre" (ens., 1ère).

L'animatrice de pastorale, une mère relativement jeune, vient une fois par mois en classe, et davantage dans les périodes liturgiques significatives. Elle vient beaucoup trop et je ne partage pas du tout la façon moralisatrice qu'elle a de présenter ses activités. Ses idées sont anciennes (ens., 3e).

De façon générale, on peut dire que l'animation pastorale est identifiée comme la principale responsable de l'éducation de la foi dans le milieu scolaire. Si tel est le cas, on peut se demander si le temps de présence des animatrices et animateurs est suffisant pour que cette responsabilité puisse être assumée de manière à soutenir effectivement le cheminement d'enfants auprès de qui personne d'autre ne jouerait ce rôle.

9. REGARD GLOBAL SUR LA PROBLÉMATIQUE

Plusieurs aspects de la situation actuelle de l'E.M.R.C. font problème. La plupart sont liés à la difficulté d'arrimer un enseignement religieux catholique en transformation à la réalité mouvante du contexte socio-culturel québécois. Nous sommes en présence de deux pôles qui se sont autrefois trouvés comme aux deux extrémités d'un même axe, alors que leur évolution respective semble les situer de plus en plus sur deux trajectoires parallèles. Situation regrettable? irrémédiable? inévitable? L'évaluation qu'on peut en faire varie sans doute d'un milieu à un autre.

D'un point de vue théologique, il serait peut-être utile de se souvenir que le rapport foi-culture, s'il appelle une interaction féconde, ne peut se vivre dans une harmonie sans tension. Foi et culture se critiquent et se nourrissent mutuellement. La proposition de sens que l'éducation de la foi voudrait offrir en réponse aux interrogations et aux angoisses contemporaines ne sera jamais exactement *la réponse attendue*. Continuité et rupture entre la soif humaine et l'initiative divine forment ensemble la marque de la révélation chrétienne. Continuité, parce que c'est bien à la personne et au peuple réels que le Dieu d'Israël et de Jésus propose un chemin de vie et de liberté. Mais rupture aussi, parce que cette vie et cette liberté empruntent des voies et un visage inattendus.

Ceci dit, il faut bien reconnaître que les raisons de la tension qu'on observe à tous les niveaux entre l'enseignement religieux catholique et le milieu socio-culturel ne tiennent pas seulement à des raisons d'ordre théologique! Les contraintes historiques et institutionnelles évoquées au tout début de cette recherche font sentir leur poids. De même, les malentendus idéologiques, les limites personnelles, les difficultés inhérentes à la tâche. Parmi tous ces facteurs qu'on pourrait appeler concomitants, il s'en trouve un certain nombre qui sont certainement corrigibles, que ce soit par des ajustements structurels à long terme, des initiatives courageuses ou ingénieuses à la base, ou des choix politiques éclairés.

Au terme de cette recherche, il est possible d'identifier quelques défis particulièrement urgents.

1. L'orientation catéchétique actuelle du Programme demande à être évaluée en rapport avec la réalité socio-culturelle des élèves et le caractère de plus en plus multireligieux de la population québécoise et des milieux scolaires.
2. La place et l'orientation de la formation morale en E.M.R.C. demandent un examen attentif, portant en particulier sur la capacité du programme de développer chez les élèves une aptitude réelle au jugement moral.
3. Le mode d'évaluation en E.M.R.C. a besoin d'être repensé, pour tenir compte davantage du caractère spécifique de ce programme.
4. Des mesures doivent être prises ou recommandées pour assurer que l'enseignement religieux soit dispensé par des enseignantes et des enseignants motivés et confiants dans leur compétence.
5. Le contenu du programme et le matériel didactique autorisé constituent un chantier encore ouvert à l'amélioration et à l'innovation.

Indications bibliographiques

- ASSEMBLÉE DES ÉVÊQUES DU QUÉBEC (1984). *L'enseignement religieux catholique. Orientations pastorales*
- ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES PROFESSEURS DE MORALE ET DE RELIGION (c. 1991). *Sondage sur les conditions qui entourent l'enseignement de la morale l'enseignement de la religion au niveau primaire* (texte photocopié).
- BIBBY, Reginald (1988). *La religion à la carte*, Montréal, Fides.
- COMITÉ CATHOLIQUE DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION
- 1974 *Voies et impasses 2: L'enseignement religieux*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- 1985 *Éduquer la foi à l'école. L'enseignant chargé de l'enseignement moral et religieux catholique et l'éducation de la foi*. Recommandations au ministre de l'Éducation.
- 1989 *L'école catholique: le défi de son projet éducatif*, Direction des communications, Québec.
- 1991 *L'enseignement religieux au primaire*. Rapport d'une recherche effectuée par monsieur Roger Girard pour le compte du Comité catholique.
- DURAND, Guy, LAROCHE, Yvon (1989). *L'enseignement moral catholique au primaire*. Rapport de recherche.
- GAUDETTE, P., BRODEUR, R., LEMAY, B., LEMIEUX, R., TREMBLAY, N. (1992). *La formation des maîtres du primaire en enseignement moral et religieux catholique*. Rapport du Comité ad hoc de la Faculté de théologie de l'Université Laval.
- HARVEY, Julien (1991). «Culture publique, intégration et pluralisme», *Relations*, octobre, p. 239-241.
- 1992 «Une laïcité scolaire pour le Québec», *Relations*, septembre, p. 213-217.
- INSTITUT QUÉBÉCOIS DE RECHERCHE SUR LA CULTURE (1988), *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs* (dir.: F. OUELLET), Québec.
- LEMIEUX, Raymond (1988). «Les défis contemporains de l'enseignement religieux», *Cahiers de recherche en sciences de la religion*, Québec, 1988, p. 227-238.

1990 «Le catholicisme québécois, une question de culture», *Sociologie et sociétés*, Vol. XXII, no 2, octobre 1990, p. 145-164.

MILLOT, Micheline (1991). *Une religion à transmettre? Le choix des parents*, Les Presses de l'Université Laval, Sainte-Foy.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

1984 *Programme d'études, enseignement moral et religieux catholique: primaire*, Direction de l'enseignement catholique.

Guide pédagogique. Enseignement moral et religieux catholique: premier cycle, primaire, Direction de l'enseignement catholique, Québec.

1986 *Guide pédagogique. Enseignement moral et religieux catholique: second cycle, primaire*, Québec.

1992 *Évaluation des programmes d'études. Rapport global, enseignement religieux catholique: premier cycle du primaire*.

OFFICE DE L'ÉDUCATION, ARCHEVÊCHÉ DE MONTRÉAL (1993). *Actes de Carrefour 92 sur l'éducation catholique scolaire. Défis d'aujourd'hui pour des lendemains neufs*.

OUELLET, Fernand (1985). *L'étude des religions dans les écoles: l'expérience américaine anglaise et canadienne*, Wilfrid Laurier University Press, Waterloo, Ontario.

SOCIÉTÉ CANADIENNE DE THÉOLOGIE (1988). *Enseigner la foi ou former des croyants?* (Congrès, Montréal), Fides, Montréal.

WATTERS, Denis (1985). *Atelier de pratique évangélique pour l'animation pastorale à l'école primaire*, A. Sigier, Sainte-Foy.

Cahiers de recherche en sciences de la religion, vol. 9,: «Le défi de l'enseignement religieux. Problématiques et perspectives» (dir.: M. AUBERT, M. MILLOT, R. RICHARD), Université Laval, Québec, 1988.

(Tout ce cahier est de la plus haute pertinence en rapport avec la problématique actuelle de l'E.M.R.C. Nous reproduisons en complément bibliographique les résumés des articles qui y sont contenus).

TABLE DES MATIERES

Collaborateurs	5
Présentation	9

PROBLEMATIQUES

Marcel AUBERT La référence aux convictions des parents pour légitimer l'enseignement religieux confessionnel: raison d'être, signification et portée	15
Bruce COOK L'éducation morale dans le cadre de l'enseignement religieux: un défi de taille	45
Charles-Edouard LEBEAU Etude des religions et quête de sens dans l'enseignement religieux culturel en Angleterre	61

EVOLUTIONS

Raymond BRODEUR L'enseignement religieux au Québec: des programmes de classe	83
Maurice GREGOIRE L'abandon de l'enseignement religieux culturel: un gain ou une perte au bilan éducatif?	105

PERSPECTIVES

Micheline MILOT Modalités d'intégration des représentations religieuses chez l'enfant et analyse des programmes d'enseignement religieux au primaire	133
Réginald RICHARD L'adolescence, fin d'une religion de la croyance	157
Anita CARON Les récits et les mythes en enseignement religieux chez les enfants	169

PROSPECTIVES

Fernand OUELLET L'éducation interculturelle: un défi nouveau pour l'enseignement religieux et moral	181
Pierre LEBUIS L'enseignement moral et religieux au Québec et le difficile apprentissage du pluralisme	209

POSTFACE

Raymond LEMIEUX Les défis contemporains de l'enseignement religieux	227
Résumés	239

RESUMES

Marcel AUBERT

La référence aux droits des parents d'exiger de l'école un enseignement religieux ou moral conforme à leurs convictions

Analyse comparative des fondements des droits des parents en matière d'enseignement religieux de leurs enfants selon la conception de l'Eglise catholique et les déclarations des droits fondamentaux de la personne en droit international. Examen des incidences de ces divers fondements sur l'aménagement des programmes d'enseignement dans les écoles publiques québécoises.

Raymond BRODEUR

L'enseignement religieux au Québec: des programmes de classe!

L'enseignement religieux au Québec a une histoire particulière propice à enrichir les connaissances sur l'évolution de la socioculture de ce peuple. Comment a évolué cet enseignement au cours des quarante dernières années? Quelle «intelligence» a prévalu dans les choix et les orientations déterminés par les responsables? Pour élaborer certains éléments de réponses, les pages qui suivent présentent et analysent les programmes officiels parus à trois époques différentes: autour des années 1950, puis autour des années 1964, et enfin celui de 1984.

Bruce COOK

L'éducation morale dans le cadre de l'enseignement religieux: difficultés théoriques et pratiques

Cet article soulève les difficultés d'ordre théorique et pratique inhérentes au jumelage de l'éducation morale et de l'éducation religieuse dans le cadre d'un même enseignement, en l'occurrence l'enseignement moral et religieux catholique.

Considérant que ces deux types de formation diffèrent fondamentalement au plan des objets de connaissance, des objectifs et des méthodes d'apprentissage, des conditions spécifiques doivent être présentes lors de l'intervention pédagogique, afin de permettre aux élèves le développement de leur autonomie rationnelle tant en morale qu'en religion.

Maurice GREGOIRE

L'abandon de l'enseignement religieux culturel: un gain ou une perte au bilan éducatif?

Issu de la «Révolution tranquille», de l'après-concile, et de la Réforme de l'enseignement, l'enseignement religieux culturel constitue une expérience originale. Bien que le document *Voies et Impasses* en ait reconnu le bienfondé et la pertinence, ce que confirment des enquêtes régionales dont il sera fait état, cette option d'enseignement religieux a été abandonnée. Ce cours a donc été approuvé pour fins d'expérimentation, transformé, puis toléré et enfin mis au rancart en 1983. Après avoir abordé les enjeux qui ont présidé à l'abandon de ce cours, on peut se demander si sa disparition est un gain ou une perte au bilan éducatif québécois.

Edouard-Charles LEBEAU

Etude des religions et quête de sens dans l'enseignement religieux culturel en Angleterre

En Angleterre, on donne à l'enseignement religieux culturel un double objectif de quête de sens et d'étude objective de la religion. Etant donné que l'étude objective de la religion n'a pas pour but en soi de nourrir une quête de sens, cette prise de position ne pose-t-elle pas un problème? L'auteur pense que oui et construit une hypothèse suivant laquelle une telle prise de position engendrera inévitablement dans les documents didactiques où elle apparaît une présentation idéalisée de la religion. Les résultats de l'analyse l'amènent cependant à nuancer cette hypothèse.

Pierre LEBUIS

L'enseignement moral et religieux au Québec et le difficile apprentissage du pluralisme

Evitant de s'engager dans le débat relatif aux structures confessionnelles, le présent texte veut présenter quelques jalons de réflexion pour amorcer un renouvellement des pers-

pectives sur la plan de l'enseignement moral et religieux. Ce renouvellement passe par la reconnaissance des défis que pose la situation de pluralité qui est celle du Québec contemporain. Dans une telle situation, une approche strictement confessionnelle de l'enseignement moral et religieux est non seulement porteuse de nombreux malaises mais s'avère insuffisante sur le plan d'une formation fondamentale. Le texte suggère plutôt une approche pluraliste et dégage quelques incidences d'une telle approche pour la formation du personnel enseignant.

Raymond LEMIEUX

Les défis contemporains de l'enseignement religieux

Dans la mesure où l'école est une institution publique, quelle que soit sa dénomination, elle reflète les réalités de la culture globale: évanescence des communautés, religion diffuse et pluralité des quêtes de sens. Trois défis confrontent dès lors l'enseignement religieux au Québec: la capacité d'enraciner l'enseignement confessionnel dans de véritables communautés croyantes, la capacité de développer une compréhension adéquate de l'état religieux de la population et enfin la capacité de clarifier les rapports complexes entre la religion et la culture.

Micheline MILOT

Modalités d'intégration des représentations religieuses chez l'enfant et analyse des programmes d'enseignement religieux catholique au primaire

Au Québec, la très grande majorité des enfants reçoivent un enseignement religieux catholique à l'intérieur de leur curriculum normal d'apprentissage scolaire, et ce dès la première année du primaire, soit 87% en 1986 pour le réseau scolaire confessionnel catholique. À partir de discours d'enfants originant de différentes enquêtes, nous avons tenté de cerner comment les enfants intègrent ce qui leur est transmis de la religion. La mise au jour de ces modalités d'intégration chez l'enfant fournit ensuite une grille d'analyse des programmes d'enseignement religieux catholique du primaire. Des réflexions d'ordre pédagogique et de psychologie du développement s'ajoutent à cette analyse.

Bernard OUELLET

L'éducation interculturelle: un défi nouveau pour l'enseignement religieux et moral

L'éducation interculturelle apparaît de plus en plus comme l'un des défis importants pour l'éducation de demain. Après avoir défini en quoi elle consiste, l'auteur identifie les principales dimensions d'une formation qui habiliterait les éducateurs à faire face à ces défis. Dans un deuxième temps, il analyse les contradictions entre les discours et les décisions du Comité catholique concernant l'introduction d'une perspective interculturelle dans les programmes d'enseignement religieux et moral et montre qu'un changement majeur de trajectoire s'impose.

Réginald RICHARD

L'adolescence: fin d'une religion de la croyance?

Cet article part de l'hypothèse suivante: à l'adolescence se développe une expérience de la religion qui doit remettre en question la croyance d'où se fonde toute confessionnalité particulière. L'argumentation entend démontrer que le questionnement de la croyance s'insère dans une transformation de la logique cognitive qui dissocie dorénavant le contenu et la relation, dans la communication. Cette nouvelle façon de penser chez l'adolescent est soutenue par le développement des opérations formelles, tel que conceptualisé par Piaget.

3.3.4 Rôle exercé par le personnel enseignant

Quant au rôle que les enseignantes et enseignants estiment jouer en donnant l'EMRC, la lecture du tableau 6 apporte l'éclairage nécessaire.

Tableau 6 Pourcentage du personnel enseignant selon les degrés d'accord relativement au rôle joué pendant le cours EMRC

RÔLES	DEGRÉ D'ACCORD			
	TOUT À FAIT D'ACCORD (%)	PLUTÔT D'ACCORD (%)	PLUTÔT EN DÉSACCORD (%)	TOUT À FAIT EN DÉSACCORD %
Personne qui anime un groupe d'élèves	47	41	11	1
Personne qui transmet des connaissances	24	53	19	4
Personne qui guide l'élève dans son cheminement vers Dieu	58	38	4	0
Personne qui annonce la Bonne Nouvelle	41	45	12	2

On se rend compte, à la lecture de ce tableau, que presque tous les membres du personnel enseignant considèrent que leur rôle, en donnant le cours d'EMRC, consiste à guider l'élève dans son cheminement vers Dieu.

L'animation d'un groupe, la transmission des connaissances ainsi que l'annonce de la Bonne Nouvelle demeurent aussi des rôles très importants pour une forte proportion des personnes consultées.

3.3.5 Soutien pédagogique

Enseignantes et enseignants

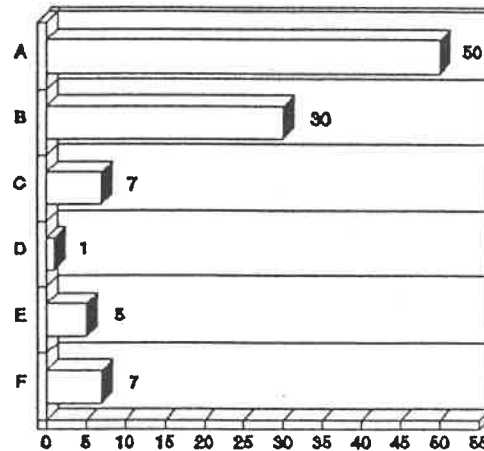
Près de 80 p. 100 du personnel enseignant dit bénéficier d'un soutien pédagogique et, selon 45 p. 100, ce soutien est assuré par une conseillère ou un conseiller d'éducation chrétienne. Pour 38 p. 100, ce soutien provient de la conseillère ou du conseiller pédagogique d'EMRC. Les autres membres du personnel enseignant ont signifié que d'autres intervenantes ou intervenants en éducation, parfois la directrice ou le directeur d'école, leur assurent ce soutien. Signalons que 8 p. 100 du personnel enseignant reçoit du soutien de la part de plus d'une agente ou de plus d'un agent d'éducation.

Les graphiques 7 et 8 indiquent les principales raisons qui ont motivé ces choix.

Graphique 7 Répartition du pourcentage du personnel enseignant (82 p. 100) au regard de la principale raison de sa motivation à l'EMRC

Raisons de la motivation

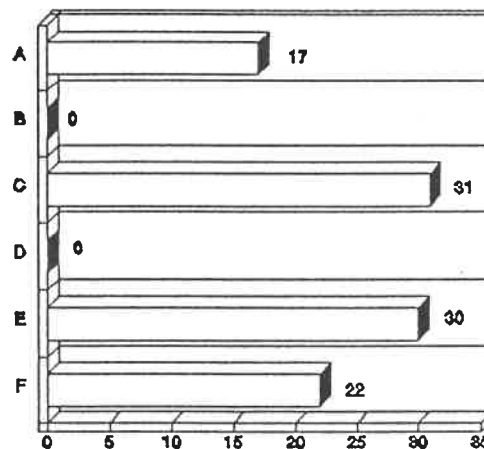
- A) Le programme est bien adapté aux élèves de 3^e année
- B) Le programme correspond à mes valeurs
- C) Le matériel didactique est pertinent
- D) Le soutien pédagogique est adéquat
- E) Autre
- F) Plus d'une réponse



Pourcentage

Graphique 8 Répartition du personnel enseignant (17 p. 100) au regard de la principale raison de son manque de motivation à l'EMRC

- A) Le programme n'est pas adapté aux élèves de 3^e année
- B) Le programme ne correspond pas à mes valeurs
- C) Le matériel didactique n'est pas pertinent
- D) Il n'y a pas de soutien pédagogique
- E) Autre (programme répétitif)
- F) Plus d'une réponse



Pourcentage

Les graphiques 7 et 8 permettent de relever les points suivants :

- la moitié des 82 p. 100 des enseignantes et enseignants consultés qui se disent motivés évoquent comme principale raison de leur motivation que le programme est bien adapté aux élèves;
- presque le tiers des personnes donnent l'EMRC en 3^e année parce que le programme correspond à leurs valeurs;
- les principales raisons du manque de motivation chez 17 p. 100 des personnes consultées reposent sur le matériel didactique non pertinent ou sur le programme qui n'est pas adapté ou qui est considéré comme répétitif.

**LA FORMATION DES MAÎTRES DU PRIMAIRE
EN ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX CATHOLIQUE**

**Rapport du Comité ad hoc
de la Faculté de théologie
de l'Université Laval**

(Annexe B)

Avril 1992

**Le président du Comité: Pierre Gaudette
Les membres: Raymond Brodeur, Benoît Lemay, Raymond Lemieux, Nicolas Tremblay**

1. *Voies et impasses*

En 1974, le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation présentait, sous le titre de *Voies et impasses*, le résultat d'une très vaste réflexion sur la présence de la dimension religieuse dans le milieu scolaire. Cette étude a orienté toutes les décisions subséquentes du Comité catholique. Voilà pourquoi il nous semble nécessaire d'en rappeler brièvement l'essentiel.

L'éducation religieuse à l'école

Les rédacteurs de *Voies et impasses* abordent l'ouverture du système scolaire québécois au fait religieux comme une richesse et un défi. Dans le premier fascicule, ils mettent en lumière une manière de légitimer la présence d'une éducation religieuse à l'école: *l'approche éducative*. Celle-ci part de trois postulats de base ¹:

- «l'éducation religieuse dispensée à l'école doit pouvoir se légitimer en termes éducatifs» pour respecter l'autonomie et le rôle propre de l'école;
- «l'éducation aujourd'hui ne peut être que continue et permanente» et l'école n'en représente qu'une étape: elle n'est pas le tout de l'éducation et, a fortiori, de l'éducation religieuse;
- «le centre de toute l'activité éducative, c'est le sujet qui apprend».

Sur ces bases, l'argument central qui justifie la place de la religion à l'école comporte deux pôles ²:

- «l'apprenant: un être en quête de sens» qui, par-delà le *quoi* et le *comment* des choses, s'intéresse aussi au *pourquoi*.
- «la religion: un champ de signification [qui peut] apporter la force structurante d'une vision du monde et le fruit de la recherche religieuse d'innombrables générations humaines».

1. *Voies et impasses 1*, #40-42.

2. *Ibid.*, #45-50.

Le document précise ensuite quatre conditions qui vont permettre la réalisation de l'approche présentée ³:

1. **«Concernant la méthode, une pédagogie de cheminement»** où l'on croit au goût inné mais émoussé des étudiants à la recherche d'un sens et où on renonce à toute intention d'embrigadement, d'endoctrinement.
2. **«Concernant le contenu: priorité à la religion chrétienne»** parce qu'elle est la religion maternelle nettement prédominante au Québec et que l'éducation religieuse ne peut se limiter à une étude objective des faits religieux ⁴. Elle doit toutefois ouvrir à la diversité des options religieuses.
3. **«Concernant le milieu scolaire: un seuil de cohérence»** qui favorise le travail d'intégration de l'étudiant. Ce seuil de cohérence se situe quelque part entre l'école conçue comme un *centre commercial* et le principe de *l'éclairage unique*.
4. **«Concernant l'environnement global: appui d'une communauté éducative»** où, idéalement, toutes les instances éducatives appuient le travail de l'école. Néanmoins, l'école sera toujours «projet» et non simple «reflet» de la société. Ainsi, l'école ne travaille pas à l'éducation religieuse simplement pour répondre aux attentes des parents, mais d'abord par souci d'aider les jeunes à se développer selon toutes les dimensions de leur être.

Le document définit ensuite les objectifs que doit poursuivre l'éducation religieuse scolaire. Comme toute activité éducative, elle vise la croissance de l'élève. Elle y contribue de deux manières ⁵:

1. En favorisant la **«maturation de l'étudiant au plan religieux»** selon les cinq fonctions de la religion, i.e. en développant les cinq sens suivants:
 - **«Le sens de la cohérence»**, i.e. le goût de la recherche du sens des choses. «Aussi l'enseignement religieux et l'animation pastorale doivent-ils se concevoir d'abord et avant tout comme des lieux d'élaboration du sens et de recherche de cohérence, à partir de l'expérience et à la lumière de la foi religieuse».

3. *Ibid.*, #51-71.

4. *Voies et impasses* fait une comparaison avec l'apprentissage de la langue afin de mieux voir la nécessité d'une éducation religieuse liée à une religion précise.

5. *Ibid.*, #75-77.

- «Le sens de l'appartenance [qui] naît de l'expérience de voir comblés, à l'intérieur d'un groupe, les besoins fondamentaux communs à toute personne». Le développement du sens de l'appartenance relève surtout de l'animation pastorale.
- «Le sens de l'intégration» des univers que l'étudiant découvre en lui et autour de lui.
- «Le sens du contact avec le sacré» en proposant des expériences de contact avec Dieu.
- «Le sens de l'agir moral» et du discernement des valeurs qui assurent la qualité de la vie.

2. En favorisant l'«exploration de l'univers religieux» dans son ensemble, i.e. selon ses six dimensions: doctrinale, historique, éthique, rituelle, expérientielle et sociale. Il faut toute une vie pour faire le tour de l'univers religieux.

L'apport propre de l'école est d'en proposer une exploration ordonnée et systématique «dans un contexte plus large que celui des familles et bien différent de celui des communautés».

Pour ce qui est de l'évaluation⁶, *Voies et impasses* l'aborde sous l'angle de la transmission des valeurs «car l'éducation religieuse vise essentiellement la transmission des valeurs religieuses». Cette transmission, aujourd'hui, ne se fait plus sous le modèle de la *tradition des valeurs* mais plutôt selon l'*élection des valeurs*. Ce modèle suppose que la personne fasse deux démarches: clarifier les valeurs qui l'habitent et apprendre à choisir des valeurs. C'est donc dans cette ligne qu'il faut situer nos attentes par rapport à l'éducation religieuse scolaire. *Voies et impasses* précise quelques fruits qu'on peut en attendre: «la spontanéité et la vérité dans l'expression religieuse, l'affinement de la conscience personnelle, le sens de la responsabilité personnelle et sociale, l'attachement à la Parole de Dieu, le goût d'une véritable communauté, la volonté de rechercher un sens».

L'enseignement religieux à l'école

Tout ce qui vient d'être dit considèrerait l'ensemble des moyens déployés pour favoriser l'*éducation religieuse* des enfants en milieu scolaire. C'est l'argument éducatif qui justifie un tel déploiement.

6. *Ibid.*, #79-87.

La prise en compte de cet argument entraîne aussi des conséquences pour ce qui concerne l'enseignement religieux. *Voies et impasses II* en présente trois ⁷:

- pour l'approche de l'enseignement religieux, il «doit permettre à la fois une étude objective de la religion et une recherche personnelle de signification. Il doit être dialogue avec l'expérience du jeune et dialogue avec les données de la religion»;
- pour le contenu, il doit éviter le *centre commercial* et faire une large place au christianisme;
- pour l'attitude du maître, celui-ci doit se voir, non comme un transmetteur de connaissances, mais comme un guide dans la recherche et la découverte de l'objet de foi ⁸.

Pour ce qui est de l'enseignement religieux à l'élémentaire, *Voies et impasses II* affirme que «le programme d'enseignement religieux catéchétique demeure légitime à l'école et doit être maintenu» ⁹. Il propose toutefois deux modifications à lui apporter. Celles-ci seront effectivement prises en compte dans le programme de 1984.

Lorsqu'il est question des aménagements, *Voies et impasses* ne nie pas l'opportunité possible d'un programme d'enseignement religieux de type culturel pour le primaire. Il insiste seulement pour que celui-ci, s'il advenait, soit rivé à l'expérience des enfants et tienne compte de la prédominance du christianisme. Il se montre favorable aussi à rendre le programme actuel plus polyvalent à l'aide d'instruments de travail adaptés.

7. *Voies et impasses 2*, #35-39.

8. *Voies et impasses* note plus loin que «la catéchèse comporte pour le maître des exigences de formation doctrinale et méthodologique évidentes» (#47).

9. *Voies et impasses 2*, #54. Les orientations pastorales des évêques ainsi que le document *Éduquer la foi à l'école* du Comité catholique seront plus explicites à ce sujet.

TABLEAU 1

*Voies et Impasses (I et II) en un coup d'oeil***Justification:**

Argument éducatif: l'apprenant: un être en quête de sens;
la religion: un champ de signification.

L'éducation religieuse à l'école:

Conditions de réalisation: méthode: pédagogie de cheminement;
contenu: priorité à la religion chrétienne;
milieu scolaire: un seuil de cohérence;
environnement global: appui d'une communauté éducative.
objectifs: maturation de l'étudiant au plan religieux; exploration de l'univers religieux.

L'enseignement religieux à l'école

Approche: étude objective de la religion et recherche personnelle de signification.

Contenu: priorité à la religion chrétienne.

Attitude du maître: se voir comme un guide.

Programme privilégié: catéchétique.

2. Les orientations pastorales des évêques.

Dans la structure législative actuelle, tout programme et tout manuel d'enseignement religieux catholique doit recevoir, d'une part l'approbation du Comité catholique, et d'autre part l'imprimatur de l'évêque en tant qu'il est le premier responsable de l'éducation de la foi. Voilà pourquoi il importe de prendre connaissance de la vision que les évêques ont de l'enseignement religieux scolaire. Cela est rendu d'autant plus facile que l'Assemblée des évêques du Québec a publié, en 1984, des orientations pastorales à ce sujet, dans un document intitulé *L'enseignement religieux catholique. Orientations pastorales*.

Rôle des évêques

Dans ce document, les évêques précisent eux-mêmes le rôle qu'ils veulent assumer en regard de l'enseignement religieux scolaire: non pas édicter des programmes d'enseignement mais, en vue de ceux-ci, expliciter les objectifs de formation chrétienne qu'ils doivent poursuivre, préciser les aspects du mystère chrétien à privilégier et définir des cheminements de foi adaptés aux jeunes ¹⁰. Plus précisément, les *orientations pastorales* mettent «en relief les OPTIONS qui sous-tendent la définition des EXIGENCES posées à l'enseignement religieux catholique et qui justifient, en quelque sorte, la pertinence des ASPECTS du MYSTÈRE CHRÉTIEN à privilégier pour chaque degré du primaire et du secondaire» ¹¹.

Perspective de l'Assemblée des évêques du Québec

Avant de présenter ces options, exigences et aspects du mystère chrétien, il convient de préciser l'optique de l'AÉQ. Les évêques situent «l'enseignement religieux scolaire dans le projet global de l'Église, éducatrice de la foi» ¹². Dans cette optique, que nous pouvons qualifier d'*ecclésiocentrique*, l'école est vue comme une «collaboratrice» de l'Église.

Cette optique *ecclésiocentrique* n'empêche pas les évêques de respecter l'autonomie de l'école. L'enseignement religieux oeuvre à l'éducation de la foi des jeunes mais «de manière à respecter le spécifique de l'activité enseignement religieux dans le contexte scolaire». Il ne peut être identifié à la fonction catéchétique de l'Église ¹³.

10. Cf. *L'enseignement religieux catholique*, #12 et #16.

11. *Ibid.*, p. 21.

12. *Ibid.*, titre de la première partie de l'introduction.

13. *Orientations pastorales*, #7.

L'enseignement religieux scolaire

Pour préciser les finalités propres de l'enseignement religieux, l'AÉQ puise dans deux documents du Comité Catholique:

- «explorer l'univers religieux afin d'aider les jeunes à donner un sens à leur vie»¹⁴.
- «permettre à la fois une étude objective de la religion et une recherche personnelle de signification»¹⁵.

Ce qui est spécifique à l'enseignement religieux catholique, c'est qu'il propose le mystère de Jésus-Christ comme réponse à la quête de sens des jeunes. «Aider le jeune à accéder à l'intelligence de la foi et à une compréhension toujours plus grande du mystère du Christ apparaît donc comme l'exigence première et indiscutable que nous sommes en droit de poser à toute activité d'enseignement religieux catholique se réalisant à l'intérieur du cadre scolaire»¹⁶

Cette accession à l'intelligence de la foi peut se réaliser selon deux approches. La première s'inspire de la démarche catéchétique et met l'accent sur la vie de foi. «La classe d'enseignement religieux devient en quelque sorte, un lieu de vie chrétienne et d'expression de la foi»¹⁷. Une telle approche semble convenir pour le primaire et le premier cycle du secondaire.

La seconde approche, plus didactique bien que conservant une dimension catéchétique, «vise à faire accéder les jeunes à l'intelligence de la foi [en leur proposant] le mystère chrétien de façon systématique»¹⁸. Cette seconde approche semble convenir pour le deuxième cycle du secondaire.

L'enseignement religieux catholique au primaire

Cela nous amène à parler des orientations pastorales de l'enseignement religieux catholique au primaire. Les options qui sous-tendent ces orientations sont les suivantes¹⁹:

- l'enseignement religieux s'inscrit dans les finalités éducatives de l'école québécoise;

14. Tiré de: *C'est-à-dire. Regards sur les mots qui servent dans l'éducation chrétienne*.

15. - Tiré de *Voies et impasses* 2.

16. *Ibid.*, #8.

17. - *Ibid.*, #9.

18. *Ibid.*, #10.

19. *Ibid.*, #17-21.

- il se situe dans une perspective d'éducation permanente de la foi, ce qui implique qu'il soit axé sur un éveil de la foi au premier cycle, et sur un approfondissement au deuxième;
- il doit être christocentrique sur une toile de fond trinitaire;
- il doit faire une large place à la Parole de Dieu;
- il doit faire référence au vécu du jeune et à l'expérience humaine.

Quant aux exigences posées à l'enseignement religieux catholique au primaire (i.e. ce que l'Église attend de l'EMRCP), elles sont les suivantes ²⁰:

- prendre en considération la réalité du jeune, i.e. ses besoins fondamentaux, ses capacités, ses attentes et respecter ses rythmes de croissance;
- présenter la Personne de Jésus-Christ et son Message comme un facteur de croissance et d'épanouissement de la personne humaine en quête de sens de son existence;
- privilégier une approche qui met l'accent sur la vie de foi;
- accorder une attention toute spéciale à la dimension sacramentelle du mystère chrétien;
- mettre en relief le lien dynamique qui relie l'apprentissage moral et la foi religieuse;
- favoriser une véritable intégration des connaissances religieuses;
- s'appuyer sur la concertation de tous les intervenants en éducation chrétienne.

De ces exigences découlent des aspects du mystère chrétien à privilégier qu'il serait trop long de rappeler ici ²¹.

Les sacrements

Au coeur de l'éducation chrétienne, les sacrements occupent une place unique qui explique l'importance que les évêques leur accordent ²². Il convient de rappeler ici le rôle propre de l'école et celui de la communauté chrétienne dans l'initiation des enfants aux sacrements.

Le rôle de l'école consiste à assurer les *catéchèses antécédentes* qui, dans le cadre du programme d'EMRCP, présentent graduellement la dimension sacramentelle de la vie chrétienne.

20. Ces exigences, de même que les aspects du mystère chrétien à privilégier sont précédés d'une longue série de *considéran*s.

21. *Ibid.*, #30-31.

22. Sur ce sujet, les évêques ont publié leurs orientations pastorales en juin 1983: AEQ, *L'initiation sacramentelle des enfants*, 42 p.

Le rôle de la communauté est de préparer les enfants à la célébration immédiate des sacrements par des *catéchèses initiatiques*. Celles-ci assurent l'explication des rites et symboles sacramentels et favorisent l'intégration des enfants dans une communauté chrétienne.

TABEAU 2

**Les orientations de l'AÉQ
concernant l'enseignement moral et religieux catholique**

Perspective de l'AÉQ:

Ecclésiocentrique: l'école collabore à la fonction catéchétique de l'Église.

L'enseignement religieux:

Finalités: exploration de l'univers religieux; étude objective de la religion et recherche personnelle de signification.

L'enseignement religieux catholique:

Spécificité: proposer le mystère de Jésus-Christ comme réponse à la quête de sens des jeunes.

Approches: catéchétique (vie de foi): primaire et premier cycle du secondaire; catéchétique-didactique (intelligence de la foi): deuxième cycle du secondaire.

L'enseignement religieux catholique au primaire:

Options: cf. ci-dessus.

Exigences: cf. ci-dessus.

Les sacrements:

Rôle de l'école: catéchèses antécédentes.

Rôle de la communauté: catéchèses initiatiques.

3. Le programme d'études en enseignement religieux catholique

Tout ce qui vient d'être dit concernant les documents du Comité catholique ainsi que ceux de l'Assemblée des évêques du Québec n'avait qu'un seul but: nous aider à situer le programme d'études actuellement en vigueur dans les écoles du Québec en EMRCP ²³. Il convient maintenant de présenter les orientations générales de ce programme.

D'entrée de jeu, signalons que le programme d'EMRCP s'inscrit directement dans les finalités de l'éducation au Québec telles qu'elles sont formulées dans *l'École québécoise*:

- L'éducation au Québec vise à développer la personne dans toutes ses dimensions: la personne est corps, intelligence, affectivité. Elle a une dimension sociale. Dans son existence, elle intègre une morale et, très souvent, une religion [...] L'éducation au Québec entend assurer le développement d'une personne qui aspire à l'autonomie, à la liberté et au bonheur, qui a besoin d'aimer et d'être aimée, qui est ouverte à la transcendance. ²⁴

Les principes directeurs

Le programme d'EMRCP s'inspire de trois principes directeurs ²⁵:

1. «l'être humain cherche à satisfaire ses besoins fondamentaux de connaître, d'aimer, d'être aimé, de produire et à développer ses capacités d'émerveillement, de communion et d'engagement; il est ouvert à la transcendance (être-en-devenir)».

Dans cette ligne,

- l'enseignement religieux vise l'épanouissement de l'élève, son développement intellectuel et affectif ainsi que l'affirmation de sa personnalité: il favorise le développement de ses ressources morales, spirituelles et religieuses. Mais à l'école primaire, il porte une attention spéciale aux besoins fondamentaux de l'enfant de 6 à 11 ans, à ses besoins de connaître, d'aimer, d'être aimé, et cherche particulièrement à développer ses capacités d'émerveillement, de communion et d'engagement.

23. Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, Direction de l'enseignement catholique, *Programme d'études. Primaire. Enseignement religieux catholique*, 1984. Il n'y a qu'un seul programme d'études qui couvre les six années du primaire.

24. Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation, *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, 1979, p. 26.

25. Ces principes directeurs sont décrits aux pages 7-9 du *Programme*. Les phrases citées sont extraites de ces pages.

2. «l'être humain qui développe ses capacités découvre des valeurs individuelles et collectives et s'ouvre aux autres et à Dieu».

Pour favoriser l'ouverture aux autres, l'EMRCP amène l'élève «à découvrir et à accepter des valeurs individuelles et collectives [qui] contribuent à l'épanouissement moral et religieux». Pour ce qui est de l'ouverture à Dieu, l'EMRCP présente à l'élève, en réponse à ses questions, les significations que la religion donne à la destinée humaine. Plus précisément,

- la foi chrétienne aide l'élève à mieux devenir ce qu'il est et ce qu'il est appelé à être, deux réalités qui s'expriment chez lui par ses besoins d'aimer, de comprendre, de produire, d'être reconnu et d'être libre, auxquels les sciences de la religion font correspondre les fonctions de la religion: donner un sens à sa vie, vivre en communion avec les autres, entrer en contact avec Dieu, orienter ses conduites morales, établir des liens entre ses divers apprentissages.
3. «l'être humain qui découvre et accueille la personne et le message de Jésus-Christ accroît et canalise son potentiel initial».

Dans cette ligne, l'EMRCP amènera «l'élève à intégrer les dimensions objective et subjective de la foi chrétienne». Il favorisera

- une relation constante entre la vie de l'élève et la Parole de Dieu, entre la vie de l'élève et la vie de Jésus et des chrétiens, dialogue qui prépare la voie à une parole de foi en la personne même de Jésus-Christ.
Cette adhésion de foi est mystérieuse, souvent discrète, voire même insoupçonnable. Elle est, en tout cas, plutôt un germe qu'un aboutissement.

Les objectifs

Les principes directeurs qui viennent d'être évoqués nous amènent à préciser les objectifs visés par le programme en EMRCP. L'objectif global s'énonce ainsi:

- Développer les ressources de l'élève et l'aider à découvrir et à accueillir la personne et le message de Jésus-Christ ²⁶.

«Dans le programme, cet objectif global se traduit en objectif d'apprentissage dont certains sont de nature cognitive, d'autres de nature affective et d'autres de l'ordre des habiletés d'expression» ²⁷. Ces objectifs d'apprentissages sont définis en fonction de leur lien avec les capacités d'émerveillement, de communion et d'engagement des élèves ²⁸.

26. *Programme*, p. 9.

27. *Programme*, p. 9.

28. On retrouve les objectifs d'apprentissages de cycle aux pages 10-11 du *Programme*. Les objectifs de module ainsi que les objectifs terminaux sont précisés aux pages 26-27 (premier

Ajoutons que «le programme d'enseignement religieux catholique comporte une part d'éducation morale inspirée de l'Évangile et de la tradition chrétienne»²⁹.

Les apprentissages

C'est à travers divers apprentissages que s'effectue l'atteinte de tous ces objectifs. Ici, l'apprentissage est conçu comme

- un processus de changement intérieur qui, tenant compte des dynamismes de l'enfant et, facilité par des conditions propices, est vécu en interaction avec le milieu pour favoriser un accroissement de la personnalité.

[...]

A l'école, l'apprentissage s'articule autour de trois opérations distinctes mais liées entre elles: l'observation, l'expérimentation et la réaction³⁰.

L'observation met l'élève en contact avec une réalité; l'expérimentation l'amène à explorer et analyser cette réalité; la réaction l'oblige à faire des choix et à se situer par rapport à cette réalité.

Les responsabilités

- L'éducation chrétienne est appuyée, développée et enrichie par toutes les instances éducatives [...] elle est continue et permanente.
- Les propositions de la foi chrétienne propres à l'enseignement religieux sont significatives dans la mesure où elles ont certaines connivences avec l'environnement familial, social et ecclésial [...]
- La collaboration entre l'enseignant et ces divers intervenants [directeur d'école, animateur de pastorale, parents, communauté chrétienne] s'avère surtout indispensable pour amener les élèves à comprendre et à vivre leur Credo, à s'habituer à prier, à développer leur sens du partage et de la responsabilité sociale, à s'initier à la dimension sacramentelle de la vie chrétienne et à participer aux célébrations non sacramentelles³¹.

cycle) et 74-75 (deuxième cycle).

29. *Programme*, p. 14.

30. *Programme*, pp. 14-15.

31. *Programme*, p. 16.

TABLEAU 3

Les orientations générales du *Programme* en un coup d'oeil

Finalités de l'éducation au Québec:

Développement de la personne dans toutes ses dimensions.

Principes directeurs du programme:

l'être humain cherche à satisfaire ses besoins fondamentaux et à développer ses capacités;

l'être humain découvre des valeurs et s'ouvre aux autres et à Dieu;

l'être humain accroît et canalise son potentiel initial par l'accueil de Jésus-Christ;

l'EMRCP favorise le développement de la personne;

l'EMRCP favorise l'ouverture aux autres et à Dieu;

l'EMRCP favorise la découverte et l'accueil de la personne et du message de Jésus-Christ.

Les objectifs

Objectif global:

Objectifs d'apprentissage

(cognitifs, affectifs, habiletés d'expression):

développer les ressources de l'élève et l'aider à découvrir et à accueillir la personne et le message de Jésus-Christ.

- liés à la capacité d'émerveillement;
- liés à la capacité de communion;
- liés à la capacité d'engagement.

C'est dans cette ligne que le programme précise le rôle dévolu aux divers intervenants dans chacun des domaines qui viennent d'être mentionnés ³².

32. La précision de ces rôles se retrouve aux pages 16-17 du *Programme*. Le tableau 4 en présente un résumé.

TABLEAU 4

Rôles des divers intervenants en éducation chrétienne

<i>En lien avec...</i>	<i>Rôle de l'école:</i>	<i>Famille et communauté:</i>
Les affirmations du Credo:	en faire connaître et comprendre les grandes propositions.	aider l'enfant à vivre la portée symbolique et communautaire de la foi.
La prière:	la présenter comme l'expression personnelle ou communautaire des sentiments, des attitudes ou des convictions profondes, comme une façon privilégiée d'accueillir et d'acclamer la Parole de Dieu.	assurer un environnement qui favorisera l'éclosion et le développement du sens de l'intériorité et le goût de la prière.
La dimension sacramentelle:	assurer les catéchèses antécédentes; vivre les célébrations de la vie, de l'amitié, de la Parole de Jésus, etc., inscrites au programme.	assurer les catéchèses initiatiques; vivre les célébrations du calendrier liturgique.

4. *Éduquer la foi à l'école*

Ayant retracé les grandes intuitions de *Voies et impasses* qui ont orienté les choix du Comité catholique depuis; ayant précisé l'optique selon lequel l'AÉQ aborde l'enseignement religieux et les options que les évêques préconisent; ayant rappelé les orientations générales de programme d'études en EMRCP, nous sommes plus à même de comprendre la portée du règlement du Comité catholique concernant la formation des maîtres en EMRC³³. Cette réglementation avait été précédée par la publication d'un document intitulé: «Éduquer la foi à l'école»³⁴. Un rappel des grandes lignes de ce document nous aidera à saisir l'objectif de la réglementation en question.

Problématique

Dans une première partie, le document s'efforce de situer les différents éléments de la problématique entourant l'enseignement de l'EMRC. Ces éléments ont été mis en lumière par les échanges autour de la restructuration scolaire (notamment lors de la commission parlementaire sur le projet de loi 40) ainsi que par les propos tenus lors des audiences sur la condition enseignante en 1984.

Au niveau de contexte socioculturel, la disparition d'un consensus global autour des valeurs chrétiennes rend plus difficile le travail de l'enseignant en EMRC qui oeuvre justement à transmettre des valeurs. La remise en question de la religion elle-même, l'évanouissement de la dimension spirituelle, l'éclatement de la famille, l'hétérogénéité croissante à l'intérieur des classes sont autant d'autres facteurs qui rendent de plus en plus complexe le travail de l'enseignant en EMRC. Et il faut ajouter à cela le contexte d'une école qui cherche à restructurer son projet éducatif.

En ce qui concerne la **formation des enseignants**, «manifestement, le problème de la compétence de l'enseignant demeure la préoccupation centrale»³⁵. Au primaire, cela est d'abord dû au fait que la formation universitaire de base des maîtres ne prévoyait pas de

33. Ce règlement, qui est entré en vigueur en juillet 1988, stipule entre autre que: «pour dispenser l'enseignement religieux catholique au primaire, l'enseignant doit avoir acquis [...] un minimum de neuf crédits universitaires portant sur la dimension morale et religieuse de la personne et les contenus essentiels de la foi catholique ainsi que sur les programmes d'enseignement moral et religieux catholique approuvés par le comité catholique ou posséder une formation équivalente».

34. Comité catholique, *Éduquer la foi à l'école. L'enseignant chargé de l'enseignement moral et religieux catholique et l'éducation de la foi. Recommandation au ministre de l'Education*, mai 1985, 30 pages.

35. *Ibid.*, #17.

cours préparatoire à l'enseignement de l'EMRC. De plus, la mise en place des nouveaux programmes n'a pas toujours été accompagnée d'une initiation suffisante des enseignants, sans parler du retard dans la parution du matériel pédagogique. Il faut aussi signaler les négligences à mettre sur pied des programmes de recyclage et de perfectionnement des enseignants. Tout cela a entraîné un mécontentement normal et un certain découragement chez les enseignants chargés de dispenser l'EMRC.

Rôle de l'enseignant

Dans ce document du Comité catholique, l'enseignement religieux est d'abord situé à l'intérieur de l'ensemble des efforts fournis par la communauté catholique en vue d'éduquer les jeunes à la foi: c'est le cadre ecclésial. Dans ce contexte, l'école a un rôle à jouer, dans le domaine de l'éducation de la foi, au côté des évêques, des communautés chrétiennes et des familles.

Mais parce qu'il est dispensé à l'école, l'EMRC «doit prioritairement correspondre aux fins que poursuit cette école, c'est-à-dire contribuer à l'éducation de la personne ou, si l'on veut, au processus par lequel l'école entend assurer la croissance totale de la personne»³⁶. Or, une des caractéristiques de *l'approche éducative*, c'est de situer l'élève au centre de l'activité pédagogique. Ainsi, «c'est le respect du jeune qui exige que l'enseignant lui transmette un enseignement authentiquement catholique»³⁷.

Pour assurer la valeur éducative de l'EMRC, deux conditions sont à respecter de la part de l'enseignant:

- qu'il assure «une présentation systématique de la personne et du message de Jésus-Christ comme éclairant la recherche de sens du jeune»³⁸;
- qu'il dispense «son enseignement de manière à inciter l'élève à célébrer sa foi avec ceux qui partagent ses croyances et à la confesser dans la vie quotidienne à travers des engagements concrets»³⁹.

Ces deux conditions seront remplies si l'enseignement inclut, dans des proportions variables, la connaissance de la Parole de Dieu, la célébration de la foi et la confession de la foi dans la vie quotidienne⁴⁰.

36. *Ibid.*, #50.

37. *Ibid.*, #51.

38. *Ibid.*, #53.

39. *Ibid.*, #54.

40. *Ibid.*, #55.

Pour demeurer fidèle à l'approche éducative, l'EMR scolaire doit constamment faire référence au vécu du jeune et à l'expérience humaine. Plus précisément, il s'agit de rejoindre «l'expérience humaine fondamentale contenue dans le vécu du jeune». C'est à partir de cette expérience que l'enseignant pourra «aider le jeune à accéder à l'intelligence de la foi et à une compréhension toujours plus grande du mystère du Christ» ⁴¹.

Le document reprend ensuite les deux approches présentées dans les orientations pastorales des évêques. Il précise que, quelle que soit l'approche, l'EMR scolaire devra toujours

- assurer une présentation systématique de la personne et du message de Jésus Christ susceptible d'offrir une réponse possible à la quête de sens du jeune. Quant aux autres composantes, soit la célébration et l'engagement, elles interviendront dans la classe comme activités dans la mesure où elles seront nécessaires à l'efficacité même de l'acte éducatif posé.
- C'est ainsi qu'avec les jeunes du **primaire** et du **premier cycle** du secondaire, il serait difficile de concevoir une formation de la dimension religieuse de leur personne sans intégrer dans le processus même de l'enseignement des activités de célébration et d'engagement ⁴².

De plus, pour les plus jeunes, l'EMR scolaire doit être prolongé par d'autres instances:

- la communauté chrétienne, la famille et particulièrement l'animation pastorale, ont une responsabilité dans l'initiation des jeunes aux divers apprentissages de la pratique évangélique [...] Il ne serait pas réaliste de demander aux enseignants plus qu'il n'est exigé par leur acte professionnel même ⁴³.

Le document aborde ensuite la question de la foi et du témoignage de l'enseignant. «Sur le fond de la question, à savoir la nécessité de la foi chez celui ou celle qui entend dispenser l'enseignement religieux catholique, le doute n'est guère possible» ⁴⁴. Plus précisément, le Comité Catholique affirme qu'au minimum, pour dispenser l'EMRC, un enseignant doit avoir

- une attitude positive par rapport à l'évangile et par rapport à l'essentiel de la foi catholique telle que professée par l'Église [...] Ce qui importe avant tout, c'est que l'enseignant se sente capable d'introduire honnêtement, non à

41. *Ibid.*, #57.

42. *Ibid.*, #61-62.

43. *Ibid.*, #63.

44. *Ibid.*, #67.

ce qu'il croit ou ne croit pas, mais à la foi telle que professée par l'Église ⁴⁵.

En ce qui concerne le témoignage, il devra être «celui que donne un enseignant compétent, fidèle à la discipline qu'il enseigne et soucieux d'établir avec ses élèves une relation éducative authentique» ⁴⁶.

Recommandations

Suite à toute cette réflexion, le Comité catholique formule 16 recommandations. Nous nous limitons à citer ici les trois premières qui concernent *la formation initiale au primaire*:

1. Que le ministre de l'éducation voie à ce que la nouvelle politique de formation et de perfectionnement des maîtres rende obligatoire la préparation adéquate des futurs enseignants du primaire à dispenser soit l'enseignement moral et religieux catholique soit l'enseignement moral.
2. Que, pour satisfaire aux exigences réglementaires du Comité catholique, le futur enseignant au primaire ait la possibilité réelle d'acquérir, à l'intérieur de sa formation initiale, une synthèse des contenus essentiels de la foi catholique ainsi qu'une initiation théorique et pratique au programme d'enseignement moral et religieux catholique.
3. Que le cours sur l'organisation scolaire au Québec requis pour obtenir le permis d'enseignement comprenne obligatoirement:
 - une juste information sur les aspects confessionnels de notre système scolaire;
 - les éléments d'information qui expliquent au futur enseignant du primaire qu'il aura à dispenser soit l'enseignement moral et religieux catholique, soit l'enseignement moral et religieux protestant, soit l'enseignement moral.

45. *Ibid.*, #74.

46. *Ibid.*, #77.

ANNEXE D

NOTES DE LECTURE

Christine Hoestlandt

Conseil supérieur de l'éducation
Comité catholique
Christine Hoestlandt

Document de travail
Notes à usage interne

NOTES DE LECTURE

Ceci ne constitue pas un résumé exhaustif de la lecture faite mais plutôt un survol rapide et une mise en relief des points qui peuvent être intéressants à considérer pour la rédaction du rapport final de la recherche.

TITRE DU DOCUMENT : L'enseignement moral catholique au primaire, rapport présenté par Guy Durand avec la collaboration de Yvon Laroche, Août 1989, 29 pages.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION

1^{re} partie - Cadre théorique

2^e partie - Rapport synthèse

APPENDICE : Présentation du programme par G. Chénard et L. Montminy-Brodeur, en 1984 pour le Service de l'enseignement catholique.

La lecture de l'appendice ne remplace pas la longue analyse faite par Yvon Laroche dans un document séparé qui comprend 172 pages mais elle peut être utile pour le lecteur pressé qui veut mieux saisir la richesse du programme dans ses diverses facettes et situer les critiques positives ou négatives des matériaux analysés par une application de la grille aux orientations générales du programme d'études.

L'objectif de cette étude est d'évaluer l'aptitude des programmes *Guide pédagogique et manuel en enseignement moral et religieux catholique* à contribuer à l'éducation morale des jeunes. L'auteur s'est posé deux questions. 1) Quelle est la place de la morale dans les programmes *Guide et manuel d'EMRC* et 2) quelle est la pédagogie mise en oeuvre dans cet enseignement? Il a établi une grille d'analyse découlant d'un cadre théorique et, à l'aide de cette grille ses collaborateurs et lui ont examiné l'ensemble du matériel pédagogique fourni d'où il a dégagé le rapport synthèse sur la situation de la morale en EMRC.

Le cadre théorique découle non d'une lecture exhaustive des travaux existants sur le sujet mais de l'expérience personnelle et de la formation de l'auteur auxquelles se sont ajoutées la lecture et la relecture de certains textes dont ceux de Bruce Cook, de Pierre Gaudet, de André Guindon et de André Nault et du numéro 4 *L'éducation morale* publié par le Comité catholique, Voies et impasses, Québec 1978 (liste non exhaustive). L'auteur a également rencontré quelques personnes mais surtout son

collaborateur Yvon Laroche a fait une analyse extrêmement détaillée des matériaux du cours de EMRC, module par module, à partir de la grille d'analyse établie.

Dans le cadre théorique, l'auteur rappelle les caractéristiques du message chrétien qui n'est pas d'abord une morale qui donne un sens nouveau à l'existence, qui donne un fondement nouveau à l'existence humaine et au service des valeurs, qui contient des exigences propres qui renvoient aux exigences de la morale humaine (elle les présuppose, elle les commande, elle les intègre), et enfin le message chrétien dévoile la présence de l'esprit qui accompagne la communauté croyante dans sa réflexion. L'auteur examine ensuite les coordonnées de la morale et précise les trois fonctions complémentaires de la morale, une recherche, une doctrine et une pratique. Après avoir examiné les traits caractéristiques de la morale, le sujet, les critères, les objectifs de la démarche morale, l'auteur parle du fondement de la morale (les diverses théories philosophiques qui se ramènent souvent à la personne, globalité, historicité, relationnalité, sociabilité, transcendance), puis des référents et du développement de la morale. La vie morale n'est pas un acquis; quatre grandes lois président à son évolution :

- 1) de l'hétéronomie à l'autonomie. Au début de la vie, l'enfant n'agit que pour des motifs extérieurs à lui-même, il adopte les valeurs de ses parents. Devenir moral, c'est devenir de plus en plus autonome dans ses choix, interioriser ses valeurs, etc.;
- 2) du partiel à la globalité. L'enfant encore n'est sensible qu'à certains principes, certaines valeurs. Croître moralement, c'est s'ouvrir à l'ensemble des exigences de respect et de promotion des autres, aller de la partie au tout;
- 3) de l'éclatement à l'intégration de soi. L'être humain est fait de pulsions, d'instinct, d'émotions, de passions. Au début de la vie, ces éléments sont anarchiques survenant à tout hasard et cherchant satisfaction immédiate. Devenir humain, c'est devenir de plus en plus unifié, intégré, harmonisé;
- 4) du possible à l'idéal. Enfin, il y a presque toujours une distance entre l'idéal et la réalité. Être moral, ce n'est d'être parfait, c'est avoir le courage de se laisser interpeller par ce qui est parfait et d'y tendre dans la mesure du possible. Morale de cheminement, morale de gradualité (p. 12).

L'auteur précise ensuite les paradigmes qui se dégagent de son étude :

- 1) le modèle légaliste où l'individu a tendance à s'en remettre à une autorité pour savoir ce qui est bien ou mal. L'individu s'exprime spontanément en terme de principes, de normes, de lois, de commandements et insiste sur l'obéissance;
- 2) le modèle personnaliste qui mise sur l'autonomie du sujet moral; fait appel à sa responsabilité, qui s'exprimera en termes de valeurs, de sens, qui insiste sur le cheminement, i.e. sur l'appropriation graduel de l'idéal, des valeurs.

L'auteur analyse avec la grille précédente la morale chrétienne en quelques pages, puis il rappelle les études du pédagogue américain, L. Kohlberg qui ont décrit six stades de conscience morale à partir d'enquêtes structurées autour de dilemmes moraux posés aux jeunes et aux adultes sous forme d'une historiette (un dilemme

moral) devant laquelle ils avaient à discuter, ce qui permettait au chercheur de découvrir quels types de raisonnement moral chacun mettait en oeuvre pour régler le dilemme. "Il n'y avait pas de bonnes réponses ". André Guindon fait remarquer toutefois que Kohlberg ne décrit pas le développement moral mais il n'en cerne qu'un aspect : la façon dont un sujet raisonne sur des dilemmes impersonnels et hypothétiques dans le domaine de la justice. Selon Guindon, la méthode kohlbergienne laisse de côté plusieurs éléments :

- elle ne tient pas compte des motivations ni des systèmes de valeurs des gens;
- elle fait abstraction des composantes affectives;
- elle ignore tout des rapports qui existent entre les jugements portés sur des cas hypothétiques par les sujets et ce qu'ils élaborent dans leur vie quotidienne;
- elle ignore les liens qui existent entre la connaissance et l'agir;
- elle ne sait pas si ses sujets raisonnent à propos des autres secteurs de la vie morale (sexualité, amitié, courage, etc.) de la même façon qu'ils le font sur les dilemmes qui concernent la justice, même entendus dans un sens large (page 16).

"Le document *Voies et impasses*, No 4, 1978 avait déjà signalé explicitement l'absence de prise en considération des valeurs dans la théorie de Kohlberg".

En conclusion, l'éducation selon Durand ne doit pas être en endoctrinement ni une violation des libertés, mais le maître manquerait à sa tâche s'il n'essayait de proposer des valeurs et de motiver les jeunes à les faire siennes et à les vivre. "Vrai en formation morale, cette perspective l'est plus encore en éducation morale catholique." (page 19).

Durand examine ensuite trois articles de Bruce Cook et critique la place que Cook donne à la morale en semblant la réduire exclusivement à une question de méthode, en oubliant semble-t-il la détermination ou l'objectivité des valeurs elles-mêmes. Durand critique aussi l'importance que Cook donne à l'autonomie rationnelle ce qui semble situer son approche à un stade avancé du développement moral disons au stade post-conventionnel de Kohlberg ce serait une erreur au plan éducatif, d'autant plus que le jeune vit d'une manière globale, son jugement rationnel étant marqué d'affectivité. Enfin, Durand estime que Cook conçoit la religion d'une façon trop étroite en faisant comme si la morale humaine ne renvoyait pas elle-même à des options anthropologiques qui sont finalement très proches des options religieuses.

Le quatrième chapitre (page 22) de Durand concerne l'*être moral* à partir du document *Voies et impasses*, No 4, avec l'analyse duquel il est d'accord.

L'être moral est celui qui :

- 1) a acquis des convictions propres;
- 2) s'est approprié des valeurs;
- 3) a unifié son être;
- 4) sait faire la vérité dans sa vie.

Le septième chapitre de Durand porte sur l'éducation morale. Il décrit ce qu'est l'enseignement moral par rapport à l'éducation morale et détaille le processus d'apprentissage où les objectifs de l'éducation morale catholique ou simplement humaine peuvent être décrits de la manière suivante :

- 1) développer l'autonomie (en essayant de susciter des convictions);
- 2) faire découvrir et aimer les valeurs;
- 3) susciter un agir cohérent et, pour ce faire, donner des motivations;
- 4) apprendre une méthode de décision — action, soit : voir, juger, décider, agir.

Selon un troisième point de vue, l'éducation morale viserait à aider le jeune à cheminer :

- dans la ligne de l'autonomie;
- dans la ligne de la perception de la totalité du réel;
- dans la richesse de ses motivations (stades de développement moral);
- dans sa pratique personnelle.

L'auteur précise enfin que la pédagogie sur laquelle tout le monde s'entend depuis quelques années est une pédagogie active qui fait appel à la participation des jeunes.

Il décrit ensuite la grille de lecture et d'analyse du programme utilisée pour sa recherche (pp. 27 et 28 photocopies).

Le rapport synthèse rend compte de l'analyse programme EMRC faite à partir de la grille déterminée par l'auteur. Il décrit la perspective générale de la morale et le contenu année par année (photocopie des pages 33, 34, 35, 37, 38 à 42 incl., 45 et 46).

**L'ENSEIGNEMENT MORAL CATHOLIQUE
AU PRIMAIRE**

Rapport présenté par Guy Durand avec
la collaboration de Yvon Leroche
août 1989

II

COORDONNÉES DE LA MORALE

Pour prolonger la réflexion, il est utile de déployer les différents éléments, les diverses coordonnées de la morale humaine, tel que les sciences humaines et notamment la philosophie nous les révèlent. Procédons encore de manière très méthodique.

Notion

La morale concerne l'action, le comportement, la décision à prendre, le bien et le mal.

Les divers dictionnaires signalent trois sens au mot morale, trois sens qui à mon avis constituent trois fonctions complémentaires de la morale: une recherche, une doctrine et une pratique.

1. Une recherche de ce qu'il faut faire, de ce qui est bien ou mal: Science du bien et du mal, dit le Petit Robert. Une recherche des valeurs.
2. Une doctrine, un contenu. Celui-ci peut s'exprimer en termes divers
 - code de lois, ensemble de principes et de règles
 - ensemble de valeurs
 - ensemble des exigences de la promotion des êtres humains
3. Une pratique. L'effort de mise en oeuvre dans ma vie. L'exhortation. On peut adopter, ici encore, des attitudes diverses:
 - obéissances aux normes
 - application des principes
 - appropriation et réalisation des valeurs

Critère

Etre moral, c'est suivre la raison, adopter le comportement conforme à ce que la raison -et notamment la raison droite- découvre.

Objectifs

On peut décrire la démarche morale à partir de la raison (terme "a quo"), on peut aussi en parler à partir de l'objectif poursuivi (terme "ad quem"). Qu'est-ce qui est conforme à la raison? Les philosophes nous ont habitués à des modèles ou à des systèmes multiples. Signalons-en quelques uns.

- le bonheur, la béatitude. Mais alors il faut une longue démarche pour découvrir en quoi consiste le bonheur;
- les valeurs: franchise, justice, fraternité, égalité, solidarité, fraternité, amour, etc.
- le respect, la protection et la promotion de la personne. Non seulement de ma personne, ou des personnes concrètes mais du sens même de l'humain.

Fondement

Ici encore, il y a diverses théories philosophiques. Mais concrètement, elles se ramènent souvent à la personne:

Plusieurs conceptions de la personne sont possibles. Voici quatre traits qui me semblent les plus communs dans la culture occidentale pour la définir:

- globalité: corps-esprit-sentiments-émotions
- historicité: évolution, croissance
- relationnalité, sociabilité
- transcendance, ouverture.

- 4- du possible à l'idéal. Enfin, il y a toujours (ou presque) une distance entre l'"idéal" et la "réalité". Une distance fatigante, qu'on est tenté de supprimer en rabaissant l'idéal, en éliminant certains principes ou certaines valeurs. Etre moral, ce n'est pas être parfait, c'est avoir le courage de se laisser interpellé par ce qui est parfait et d'y tendre dans la mesure du possible. Morale de cheminement. Morale de gradualité.

Paradigmes

Au delà des mots ou des catégories philosophiques employés pour parler de morale, on peut déceler des paradigmes, des modèles de morale différents, qui renvoient comme à des attitudes fondamentales diverses. J'en signale deux, qui pourraient d'ailleurs être subdivisés à l'infini.

1- le modèle légaliste où l'individu

- a tendance à s'en remettre à une autorité pour savoir ce qui est bien ou mal;
- s'exprime spontanément en termes de principes, de normes, de lois, de commandements;
- insiste sur l'obéissance.

2- le modèle personnaliste

- qui mise sur l'autonomie du sujet moral, qui vise ses convictions propres, qui fait appel à sa responsabilité;
- qui s'exprimera en terme de valeurs, de sens;
- qui insiste sur le cheminement, i.e. sur l'appropriation graduelle de l'idéal, des valeurs.

Fondement

Le même fondement existe, la personne. Et sa valeur est fondée ultimement sur Dieu, qui a créé chaque homme et chaque femme à son image appelant chacun et chacune par son nom à une destinée propre.

Référents

En plus des référents "naturels", de l'ordre de la création, quatre autres points de repère sont essentiels pour éclairer l'intelligence du croyant:

- Bible
- Tradition
- Pasteurs (Magistère)
- Expérience chrétienne (sensus fidei)

Développement

Les mêmes lois de croissance existent:

- de l'hétéronomie à l'autonomie
- de la partie au tout
- du fractionnement à l'intégration
- du possible actuel au plus possible.

Paradigme

Les mêmes paradigmes existent. On peut concevoir et présenter la morale chrétienne selon deux modèles:

- modèle légaliste
- modèle personnaliste.

II- CONTENU

Au niveau du contenu ou des connaissances, plusieurs remarques s'imposent.

1- Les grands thèmes ou valeurs morales développés en EMRC sont les suivants:

- > en 1^{re} année: . le respect de la vie (en soi et autour de soi);
 - . l'accueil de la vie, joie;
 - . le sens de la gratuité, du partage, de l'entraide, de l'ouverture aux autres.
- > en 2^e année: . l'amitié;
 - . la communion, sens des autres, partage.
- > en 3^e année: . respect du milieu;
 - . responsabilité } accueil, tendresse,
 - . solidarité } amour, pardon, entraide.
- > en 4^e année: . l'ouverture à l'expérience des premières communautés chrétiennes,
 - . l'accueil, le partage, l'engagement,
 - . le sentiment d'appartenance.
- > en 5^e année: . la fraternité;
 - . l'intériorité;
 - . la solidarité et l'ouverture aux autres.
- > en 6^e année: . la disponibilité à la personne et au message de Jésus;
 - . l'amour;
 - . la fidélité;
 - . la responsabilité.

Et cette énumération ne donne pas toute la richesse et la diversité du contenu de cet enseignement moral.

- > en 3e année:
 - . percevoir qu'il y a une part de responsabilité dans son bonheur et dans son malheur;
 - . parvenir à une plus grande maîtrise de ses impulsions;
 - . accepter une défaite individuelle ou en équipe.
- > en 4e année:
 - . gaspillage;
 - . négligence dans le travail;
 - . mauvais emploi du temps;
 - . violence;
 - . consommation à outrance.
- > en 5e année:
 - . analyser l'influence d'un groupe;
 - . comment refuser de s'y intégrer si on tre son action répréhensible;
 - . aider à intégrer dans un groupe quelqu'un qui en a été rejeté.
- > en 6e année:
 - . influence des préjugés.

Voir l'Annexe aux diverses sections XI: parallèle avec FM.

4- Parallèle avec FPS

Une part du contenu de EMRC se retrouve aussi dans le programme de FPS. Nous n'avons pas fait cette comparaison.

Signalons, cependant, un point important: le volet sur la sexualité dans FPS ne retrouve aucun pendant ou supplément en EMRC (pas plus qu'en FM d'ailleurs). Ce qui fait que les élèves ne reçoivent sur la sexualité aucune perspective chrétienne ni explicitement morale, alors que cette complémentarité est prévue dans le programme de FPS.

Enfin on fait peu de place à l'échec, à l'erreur, au mal dans sa vie et autour de lui (sauf - forces de mort en 1 année (très brièvement).

- besoin de pardon (sans mentionner l'objet du pardon.
- obstacles et difficultés de l'amitié en 2 année.
- péché en 5 année.)

Globalement

- Le contenu moral d'EMRC est donc considérablement moindre qu'en FM. Cela est normal si la foi chrétienne n'est pas d'abord une morale mais une participation aux mystères de la Trinité, de l'Incarnation et de la Rédemption.

Mais cela est problématique si on songe au nombre d'heures qui sont effectivement consacrées à cette éducation morale des jeunes chrétiens.

- Mais le contenu morale est surtout moins concret, moins proche de la vie du jeune qu'en FM (voir dans l'annexe, les sections XI sur le parallèle avec FM)
- Pour une éducation morale intégrale, il manque certains thèmes. Exemple: franchise, respect des biens d'autrui, sexualité, violence, le rapport au groupe, consommation, environnement.

Ces thèmes sont probablement traités en FPS, mais c'est comme s'ils ne faisaient pas partie de l'univers chrétien, de la vision chrétienne!

Cette lacune peut être en partie palliée grâce au fait que très souvent le même enseignant donne EMRC et FPS et grâce à la collaboration avec les animateurs de pastorale. Elle reste ambiguë.

- Il y a une sorte d'insistance sur la "morale sociale" au détriment de la "morale individuelle". Corrige-t-on un excès par un autre!
- L'échec, le mal, le péché sont présentés dans une perspective très juste, mais peut-être pas suffisamment développée.

III- TYPE DE MORALE

1. La morale présentée est de type personnaliste. Il s'agit d'accueillir dans sa vie un Dieu Père, source de vie; et Jésus qui fait éclater la vie à l'aide de son Esprit. L'enfant est invité à son tour à susciter la vie autour de lui.

L'exigence morale est exprimée en termes de sens, de valeurs, d'orientation générale de vie. On ne néglige en rien cet aspect "objectif" de la morale: présenter un idéal, nommer et proposer les valeurs.

Les conseils pédagogiques sont constamment donnés en termes d'appel, d'invitation, de suggestions. Objectifs éducatifs bien atteints. Bel équilibre entre la proposition des valeurs, et le respect de la liberté, l'autonomie, la créativité. Ce qui amène le deuxième point.

2. Le matériel analysé respecte en effet un trait important de toute démarche morale normale, soit l'intériorité, la conviction personnelle, l'autonomie et la créativité. L'objectif d'autonomisation est clair (voir notamment en 6e année). La démarche tient compte de l'évolution du jeune, de son autonomie grandissante mais, en même temps, on ne néglige pas le pôle valeurs à découvrir, à intégrer (je viens de le dire).

3. Les matériaux analysés font cependant peu de place aux obstacles, au mal, à l'échec. Tout est trop beau, à quelques exceptions près. On présuppose que ça va toujours bien dans nos relations avec Jésus.

{sauf allusion - aux forces de mort (en 1ere année)
 - aux difficultés de l'amitié (en 2e année)
 - aux péchés (en 5e année)

On fait comme s'il n'y avait pas dans la vie des situations compliquées, conflictuelles, inextricables, où il n'est pas du tout évident de savoir ce qu'implique la "suite de Jésus".

4. On n'insiste pas assez sur le cheminement. On ne peut accuser le programme du primaire de proposer un idéal sans grandeur. Au contraire, c'est même l'avantage de ce type de catéchèse de transcender le quotidien, contrairement à une certaine formation morale qui aurait tendance à être utilitariste et à courte vue. Mais la place de l'échec et de la reprise, du cheminement et de la gradualité, n'est pas assez marquée.

IV- APPRENTISSAGE ET PÉDAGOGIE

1. La pédagogie mise en oeuvre est des plus actives et dynamiques. On part de l'élève, d'anecdotes bibliques, de modèles historiques. On fait verbaliser, on implique les élèves. On les fait aussi agir: dessins, découpages, murale, carnaval.

2. Il y a aussi un effort évident et largement réussi de s'adapter aux enfants de 6-9 ans et de 10-12 ans. De partir de leurs aspirations et intérêts, par exemple.

3. A y regarder de plus près, cependant, on découvre que l'on part peut-être plus souvent de la Bible, de Jésus que du vécu actuel (du jeune ou de son entourage).

Et le jeune est plus appelé à imiter Jésus, à reproduire ses gestes qu'à faire une réflexion "actualisée". une analyse de situation. Sauf peut-être, en 2e année, pour découvrir les conditions de l'amitié. On dirait que l'enfant n'est jamais devant une décision morale complexe ou dans une situation de conflit de valeurs.

Ainsi, il n'y a aucune place à la méthode des "dilemmes moraux" appliquée en FM, qui peut avoir ses limites, mais qui comporte des avantages certains.

4. Les motivations sont fortes, je l'ai déjà dit, c'est même l'avantage de ce type de programme. Mais elles sont presque exclusivement religieuses: suivre Jésus, réaliser le rêve du Père, faire grandir l'Eglise, etc. Il y a peu de place à la réalisation personnelle, à la promotion de soi (ce qui compte en morale, notamment à certaines étapes de la vie). Sauf en 4e année où on évoque la dignité humaine; et surtout en 6e année où la perspective humaniste domine: l'agir moral de celui qui met sa foi en Jésus, c'est un dynamisme qui fait croître tout l'être, qui invite à devenir plus humain, qui donne le goût d'aimer et de s'engager à libérer la vie sous toutes ses formes par l'amour.

Ainsi, en première année, ne serait-il pas possible qu'on insiste un peu plus sur la réalisation de soi et des autres quand l'enfant pose des gestes de gratuité et non pas seulement sur le fait qu'il montre par là que Jésus est bien vivant? (le Christ s'est réalisé tout en montrant la bonté du Père). En troisième année, est-ce que l'amitié, en plus de faire grandir l'Eglise, ne contribue pas aussi et d'abord à la promotion de la personne? Même chose en 5e année face à l'objectif de faire grandir l'Eglise.

5. De même, il y a très peu de place donnée aux règles, aux normes: ce qui correspond à un certain stade de la psychologie de l'enfant. Certaines écoles de psychologie insistent aussi sur l'importance de la norme, de l'interdit pour structurer la personnalité. Et comment faire droit au Décalogue, à certaines normes du Sermon sur la montagne? C'est comme si le programme pêchait par l'excès de ses qualités ou par l'excès de sa réaction face à une certaine présentation déformée de la morale catholique: il semble un peu trop idéaliste, abstrait, "décroché".

6 Enfin, même si on invite souvent à faire des actions, à décider de comportements et de projets concrets, on n'initie pas vraiment à une méthode d'analyse, de décision et d'action. La démarche globale d'apprentissage mise en oeuvre dans le livre de maître (observation, expérimentation, réaction) et donnée comme objectif pédagogique est excellente. Elle rejoint la méthode voir-juger-agir de l'Action catholique (ou voir-juger-décider-agir). Mais elle n'est guère appliquée à l'analyse de situations par le jeune. Le comportement des chrétiens est tellement lié au regard sur Jésus que l'aspect créativité en fonction des situations actuelles n'est pas explicité et mis en oeuvre. On insiste tellement sur le rôle de l'Esprit qui inspire le chrétien qu'on néglige l'existence d'un processus (voir-juger-agir) qui relève d'abord de notre intelligence et de notre volonté humaines.

On fait souvent comme si les réponses, les solutions étaient toutes faciles, déterminées d'avance, données dans la Bible. Je me répète: on dirait que l'enfant, l'adulte, n'est pratiquement jamais devant une décision morale complexe, dans une situation de conflit de valeurs. Bien sûr, on corrige ce rapport un peu trop "fondamentaliste" à la Bible par le choix des péripécies évangéliques et par l'appel à l'exemple des chrétiens au cours des âges, mais le malaise que je signale n'en est pas pour autant dissipé.

Deux exceptions à cette critique: L'analyse de l'amitié en 2e année; l'analyse des qualités de l'action chrétienne à partir de 1 cor 13, 1-13 en 5e année. Mais le traitement de la matière en 6e année est typique en deux endroits au moins. Au début de l'unité 3 du module 7, une série de textes sur Terry Fox, Marcel-Charles Roy, Raoul Léger, Martin Luther King, Jean Vanier* sont présentés. Dans les questions aux élèves, on insiste sur le but de ces personnes, leur source d'inspiration, mais on ne cherche pas à analyser leur façon d'agir, leurs difficultés, leurs critères de choix. Et quand on arrive à la dernière étape du processus éducatif (réaction, i.e. décider, agir) on réfère, non plus à Terry Fox et aux autres, pour vivre soi-même les valeurs chrétiennes, mais directement à Jésus. (voir Annexe p. 154). Le module 9 mise sur l'autonomie: "Ce module espère développer chez l'élève, par

plusieurs activités de soutien, le sens de l'analyse, de l'autocritique, de ces capacités d'engagement afin d'en mieux cerner les failles aussi bien que ces conditions de réussite (p.9.2)". Mais en parcourant tout le module, on cherche en vain un exercice où justement l'élève aurait pu exercer son autonomie, son sens critique, son jugement vis-à-vis des gestes posés ou à poser (voir Annexe p.161).

* Incidemment, très peu de femmes sont présentées.

V-RAPPORT MORALE-RELIGION

Nous sommes ici plutôt dans le domaine de l'implicite, du sous-jacent.

1- Il y a un lien très étroit, presque trop étroit, entre la religion et la morale. Ainsi, en 1^{ère} année, à l'exception des deux premières unités, montrer que Jésus est toujours vivant supplante la construction de la personne et de son cheminement moral. Il n'y a pas de distance critique entre l'Evangile et les décisions quotidiennes à prendre. Le seul critère de discernement pour choisir un geste, c'est ce qu'a fait Jésus. (Même si, en 2^e année, le livre du maître affirme que "la présence de l'Eglise et son action ne dispense pas les chrétiens d'efforts à faire pour travailler, prier et répondre au grand commandement de l'amour. Ou encore, en 4^e année, que la poursuite du règne n'empêche pas d'être responsable, etc.).

2- Il y a alors peu de possibilités d'une autonomie de la morale. Ce qui rejoint la critique précédente. Le comportement est comme directement suggéré ou dicté par la foi. Il n'y a pas de démarche morale proprement dite. Pas de critères humains de discernement. Si l'enfant venait un jour à perdre la foi, sur quoi reposerait son sens moral?

3- On dit excellemment que des gens d'autres religions sont aussi arrivés à la découverte de Dieu (première année). En deuxième année, le livre du maître fait bien comprendre à l'enseignant que le chrétien n'est pas plus vertueux ou moral que le non-chrétien, mais que le premier croit qu'il est aimé de Dieu et que s'il est accueillant, cet Amour passe par lui, etc.(p.147) Mais cette ouverture d'esprit paraît peu souvent. Même si on ne le dit pas explicitement, on demeure sous l'impression que les actes de gratuité sont possibles uniquement sous l'inspiration divine. En 5^e année, on dit quelques fois que les non-chrétiens peuvent réaliser la justice, la fraternité, etc. Mais on insiste peu. (Voir annexe p.117, 119, 132)

Dans l'ensemble on ne dit pas assez que les valeurs prônées par le Christ sont d'abord des valeurs humaines, qu'il peut exister une morale humaine sans foi en Jésus Christ, que tous les êtres humains sont appelés à découvrir et à vivre une morale, et que la foi ne dispense pas de toute la difficile tâche quotidienne du discernement moral.

VI- RÔLE DES RÉFÉRENTS CHRÉTIENS

1. Bible

- Très belle présentation de la Bible en 1^{ère} année, propre à développer estime, respect, écoute. Même perspective en deuxième et troisième année. Au deuxième cycle, on tient particulièrement compte des données actuelles de l'exégèse.

- La Bible a une place centrale en morale chrétienne. On s'en inspire beaucoup (je l'ai déjà dit). En troisième année, son rôle est bien défini. Elle vient éclairer l'expérience de l'élève, confirmer les conditions humaines de l'amitié. En 4^e année, la présentation des quatre Évangiles est très heureuse et à cent lieux d'une lecture "fondamentaliste" de la Bible. Mais, je garde l'impression que, généralement, la Bible est plutôt présentée comme recueil de modèles mimétiques.

2. Pasteurs (Magistère)

Les pasteurs sont peu présents dans ces documents. En première année, aucune allusion. En deuxième et troisième, les pasteurs sont plutôt des animateurs de célébrations liturgiques que des référents au plan moral. Au second cycle, les pasteurs désignent les animateurs locaux de pastorale.

Sauf en 5^e année où on présente deux textes du pape Jean Paul II, les évêques et le pape ne sont jamais présents. Quand on songe à l'importance qu'a eu et qu'a encore dans le christianisme ces référents moraux, il y a de quoi être surpris.

Il y aurait lieu de signaler leur rôle d'éveilleurs de conscience, d'interprètes de la pensée de Jésus, d'exemple de chercheurs de moralité. On pourrait ajouter de courts textes d'évêques ou de papes sur les sujets abordés.

3. Sensus fidei

En première année, l'attitude des autres chrétiens compte beaucoup. Mais on insiste plus sur l'Esprit qui les éclaire que sur leurs efforts de discernement et leur rôle de référents en morale.

En deuxième et troisième, la vie des chrétiens contemporains est souvent présentée comme modèle. On n'insiste peut-être pas assez cependant sur l'apport des autres chrétiens et de la communauté dans l'oeuvre de la recherche de ce que Jésus Christ attend de nous aujourd'hui.

Au deuxième cycle, cette instance de la foi et de la morale est encore plus présente. Et il est très réjouissant de constater que les modèles proposés de vie chrétienne, en 6e année, sont en majorité laïcs; Terry Fox, M.C.Roy, Raoul Léger, Michelle Vendenherde, Jean Vanier.

VII- NIVEAU DE MORALITÉ

Les documents analysés tiennent-ils suffisamment compte du stade moral des enfants de 6-9 ans et 10-12 ans?

Loin de voir les études de Kohlberg comme des absolus, je crois utile et éducatif de présenter aux enfants la morale chrétienne dans toute sa perspective altruiste, dialogale et communautaire. Mais ne faudrait-il pas aussi tenir compte fermement de leur âge.

Ainsi ne serait-il pas réaliste et éducatif de faire voir aux enfants qu'une bonne action ou une bonne idée ne se mesure pas uniquement par le fait qu'on est récompensé ou impuni?

De même, ne serait-il pas profitable de les faire s'exprimer sur le degré de satisfaction engendré par un acte de générosité. Sans que le plaisir, l'épanouissement, soit considéré comme un critère absolu de bien moral, cela donnerait l'occasion d'identifier avec eux différents niveaux de plaisir et même de joie. Ainsi, quand je fais éclater la vie autour de moi, je rends certes Jésus présent, mais pour un enfant de 6 ans, cet acte ne procure-t-il pas aussi et d'abord du plaisir, de la joie, ce qui est très normal à cet âge?

"Certes, écrit Guindon, le discernement moral ne saurait être réduit à un calcul des conséquences. Les ignorer, pourtant, c'est compromettre la validité du jugement à poser". Et manquer de réalisme.

De même, il y a un âge où le jeune est sensible aux règles, aux normes précises, etc. Sans miser en priorité sur ce facteur; ne faut-il pas aussi l'intégrer au processus d'éducation morale catholique?

CONCLUSION

En terminant, il ne saurait être question de résumer ce rapport. Il est déjà très succinct et très direct.

Rappelons seulement notre appréciation générale. L'éducation morale visée et mise en oeuvre dans le programme d'EMRC comporte des aspects très positifs, à cent lieux des critiques faites à la "morale catholique" enseignée au milieu du siècle et critiquée par le concile Vatican II.

- On peut en noter la vision unifiée, personnaliste et dynamique.
- Le contenu est très riche, biblique, christocentrique.
- La motivation est excellente et occupe une place déterminante dans le processus d'apprentissage.
- La pédagogie est active et dynamique.

Mais, à notre avis, on peut signaler trois points en souffrance dans le matériel analysé:

- Le contenu moral n'est pas assez complet ni surtout assez concret et proche de la vie des jeunes;
- Il n'y a pas une place suffisante à l'apprentissage d'une méthode d'analyse rigoureuse de situation;
- L'autonomie de la morale face à la religion n'est pas assez marquée.

Conseil supérieur de l'éducation
Comité catholique
Christine Hoestlandt

Document de travail
Notes à usage interne

NOTES DE LECTURE

TITRE DU DOCUMENT : L'enseignement moral catholique au primaire
Analyse détaillée des matériaux du cours d'EMRC
Yvon Laroche, Août 1989, 171 pages.

Ce document est l'annexe du rapport par Guy Durand. Il présente une analyse détaillée des matériaux du cours, par niveaux, de la première à la sixième année du primaire.

PREMIÈRE ANNÉE

(Références, page 3, photocopie)

I - Perspective morale présentée

Conclusion: Perspective morale biblique et ecclésiale (sens large): l'enfant doit respecter la vie parce que Dieu en est la Source; l'enfant est invité à poser des gestes de partage, d'entraide, d'écoute et de prière pour aider les autres à s'épanouir mais surtout manifester que Jésus est bien vivant.*

** Dieu, source de vie: "ce Dieu a aussi été découvert par des amis de d'autres religions, en particulier, les Israélites, les Arabes, et les Amérindiens", dit-on aux enfants.*

II - Contenu

a) Quels thèmes sont abordés? Quel contenu moral y a-t-il? Connaissances morales?

Les grands thèmes moraux ou valeurs à développer sont :

- le respect de la vie;
- l'accueil de gestes et de paroles suscitant la vie, la joie;
- le sens de la gratuité, partage, entraide, ouverture aux autres.

Conclusion: Certes, le comportement moral suggéré aide l'enfant à découvrir ses potentialités de vie en lui et autour de lui. On l'invite très brièvement à reconnaître aussi qu'il a en lui des forces de mort. Mais ce qui le fera agir dans le sens de la vie, selon les auteurs, c'est l'Esprit de Jésus toujours vivant. En observant Jésus et les chrétiens d'aujourd'hui, on invite l'enfant à discerner les gestes qui démontrent que Jésus est toujours vivant. Ce qui manquent ici sont les critères de discernement purement humains pour aider à choisir les gestes à poser. Sinon, on risque de demander à l'enfant d'imiter servilement des adultes (même Jésus) sans qu'il comprenne réellement la valeur humaine de son action.

b) La part (%) du contenu moral dans le programme de 1re année (livre du maître)

*Conclusion: part totale du contenu moral
dans le programme de 1ere année: 30%*

Le contenu moral proposé est issu d'une triple dimension: Dieu, Source de la Vie; Jésus, par ses paroles, ses gestes et surtout par sa mort-résurrection vient faire éclater la vie; cette vie est présente chez les chrétiens par l'Esprit de Jésus toujours vivant. La part réservée à la réponse de l'homme (dimension morale proprement dite) couvre 30% du programme.

Par contre, si on considère la démarche morale d'abord comme une opération de l'esprit humain qui voit, juge, décide et agit à la lumière de principes, règles et valeurs établis, la part de la morale humaine est pratiquement inexistante, si ce n'est dans les deux premières unités du 1er module où les motifs pour agir sont purement humains (connaître ses propres capacités et satisfaire aux besoins des êtres vivants). Et même là, l'objectif final est d'en arriver à nommer la Source de Vie.

III - Comment se fait l'apprentissage des :

a) Attitudes et motivations (objectifs affectifs)

Présentation, observation, expérimentation, réaction.

Conclusion: A cet âge, la capacité d'émerveillement est à son plus haut niveau, et on s'en sert beaucoup. On se préoccupe beaucoup aussi de créer une atmosphère d'accueil de la Parole et on pourrait dire aussi d'empathie avec les personnes bibliques en cause. Sans prononcer le mot, on voudrait que les enfants s'ouvrent à la grâce, communient à l'Esprit de Jésus pour poser des gestes comme les siens et "faire éclater la vie". Le contexte de l'initiation au Notre Père vaut cent fois celui que l'on a connu. Il nous semble que les attitudes qu'on fait exprimer par les enfants vis-à-vis des situations évangéliques pourraient être reprises et analysées d'un peu plus près dans des situations concrètes qu'ils vivent aujourd'hui et où ils pourraient comprendre un peu plus leur motivation purement humaine dans les gestes qu'ils posent. Et ceci ne contredit pas la grâce.

b) Habiletés d'expression

Conclusion: C'est l'étape de l'année, la dernière incidemment, où il est question le plus de gestes à poser pour montrer que Jésus est vivant par son Esprit.

Mais finalement, il ne semble pas qu'il y ait projet quelconque pour aider l'enfant à poser ces gestes. Les indices, démontrant que les élèves ont réalisé l'objectif, se situent au niveau des intentions et non de l'action. Le processus d'élaboration de l'agir moral demeure aux niveaux du voir et du juger. Et encore ici, ce "voir" et ce "juger" se rapportent à des actions de Jésus qu'il s'agit de s'approprier pour faire vivre son Esprit. Même si objectivement parlant, il est vrai que le chrétien est le témoin privilégié de l'Esprit, ne faudrait-il pas montrer aussi à l'enfant que les "bonnes idées" viendront aussi du fait qu'il sera capable graduellement de juger lui-même d'une situation avant d'agir?

Iv et V - Pédagogie, mise en oeuvre et apprentissage des méthodes de décisions (voir, juger, décider, agir)

Toutes les unités comportent la démarche suivante :

- 1) Observation : préparation à l'expérience (stade de la motivation).
- 2) Expérimentation ; la réalité observée en relation avec l'expérience personnelle (assimilation et acquisition).
- 3) Réaction : reformulation de l'expérience (performance).

Donc, il s'agit d'une méthode active.

Conclusion: Sous l'aspect de l'apprentissage des réalités de la foi, la méthode est certes très valable et motivante. Elle fait appel en réalité au voir-juger-décider-agir. C'est au niveau du discernement des actes à poser pour imiter Jésus et les chrétiens qu'il y a une lacune. On n'explique jamais sur quoi se baser pour discerner un bon comportement. La formation morale ne consiste-t-elle pas en grande partie à montrer à juger des critères, des règles qui font qu'un acte est bon? Il n'est pas suffisant de dire: "Jésus l'a fait: donc c'est bon". Si les enfants sont capables à six ans de comprendre certains textes évangéliques présentés, ils sont certes aptes à dépasser un mimétisme qui risque de confondre foi et irrationalité.

VI - Rapport morale-religion

a) Influence de la religion sur la morale

Conclusion (questions)

La réflexion sur soi, les autres, le monde est-elle suffisante pour développer son jugement moral?

S'agit-il de normes, de principes, de valeurs uniquement religieuses?

Le fait d'agir est-il garant de la valeurs des décisions prises?

Si on se réfère plus spécifiquement au programme de 1ere année, on s'aperçoit que les valeurs à inculquer sont le respect de la vie, l'accueil et le sens de la gratuité (partage, entraide, ouverture aux autres). Ce sont d'abord des valeurs humaines.

Quel est leur rapport à la foi dans le programme de 1ere année?

Conclusion: A l'exception des deux premières unités de l'année, tous les comportements et attitudes suggérés sont en fonction du monde de la foi. On pourrait parler du monde religieux au module 1, unité 3 (Dieu, Source de vie). Montrer que Jésus est toujours vivant supplante la construction de la personne et de son cheminement moral. Il n'y a pas de distance critique entre l'Evangile et les décisions quotidiennes à prendre. Le seul critère de discernement pour choisir un geste, c'est ce qu'a fait Jésus. Il y a un lien trop étroit entre la foi et la morale.

b) Possibilité d'une morale humaine valable (autonomie de la morale)

Réflexion personnelle

Les différents thèmes en 1ere année tiennent compte de la capacité que l'enfant a, à cet âge, de s'émerveiller. Pendant le déroulement des Unités, on fait aussi appel à des expériences humaines vécues par les enfants (par ex. le rôle de l'eau, de la source, soins des plantes, les cinq sens, sentiments de plaisir et de déplaisir, le sens du nom et du surnom, une bonne nouvelle, éclatement de la vie dans la nature et en soi, forces de mort et de vie). Ces expériences humaines servent à introduire une réalité de foi (le Père, Jésus, l'Esprit) qui, à son tour, va apporter un éclairage nouveau sur la réalité vécue.

En 1ere année, à part d'un court exercice sur les forces de vie et de mort que chacun porte en soi, les auteurs du programme ne parlent pas du fait que l'éclairage de la foi peut être assombri par notre nature humaine (cf. Saint Paul: Le mal que...; le bien que je...). Même si les enfants sont à l'âge de l'émerveillement, il ne faut pas non plus les couper de la réalité quotidienne du bien et du mal à choisir.

Même si on ne le dit pas explicitement, nous demeurons sous l'impression que les possibilités d'actes de gratuité deviennent possibles uniquement sous l'inspiration divine.

Serait-il possible qu'on insiste un peu plus sur la réalisation de soi et des autres quand l'enfant pose des gestes de gratuité et non pas seulement sur le fait qu'il montre que Jésus est bien vivant? (Le Christ s'est réalisé tout en montrant la bonté du Père)

Une morale humaine valable doit être perçue comme la résultante d'expériences, de réussites et d'échecs et d'une réflexion sur celles-ci. Sans tomber dans le pessimisme du monde autour de nous, il ne faut pas non plus avoir des visières et laisser sous-entendre à l'enfant que son comportement lui sera toujours suggéré ou dicté par la foi. Bruce Cook nous rappelle avec pertinence qu'il y a une démarche propre à l'éducation morale. Nous ne l'avons pas retrouvée dans le programme d'enseignement religieux de la 1ere année primaire.

VII - Type de morale transmise

a) Légaliste ou personnaliste

La morale présentée est du type personnaliste. Elle a le défaut de ses qualités : plus vague, moins mesurable. Sa limite : elle présuppose, à quelques exceptions près, que ça va toujours bien dans nos relations aux autres (Jésus, les personnes, les êtres vivants). L'enfant ne se retrouve pas devant une décision morale à prendre (sans abuser de la méthode des dilemmes, il faudrait l'utiliser quelques fois tout en donnant des règles, des principes pour résoudre le problème).

b) Place de l'autonomie

À six ans, ils sont encore très influençables. Jusqu'ici, la famille sert de caution morale. L'idéal serait probablement que l'enfant réalise graduellement qu'assumer humainement ses propres décisions l'aide à former sa personnalité, tout en ne contredisant pas le message évangélique.

c) Le cheminement

On ne peut accuser le programme de 1re année de proposer un idéal sans grandeur. Au contraire, cette approche globale de la vie correspond au sens de l'émerveillement de cet âge. C'est l'avantage de ce type de catéchèse de transcender le quotidien, contrairement à une certaine formation morale qui aurait tendance à être utilitariste et à courte vue.

Nous nous demandons par ailleurs si les concepteurs du programme ne brûlent pas les étapes et oublient de considérer la structure de moralité propre à cet âge de six ans. Nous y reviendrons au nos IX et X.

C'est un cheminement d'attitudes plus que de décisions et d'actions.

VIII - Rôle des référents

a) Bible

Cette première rencontre avec la Bible en est une de découverte de Jésus et de la vie qu'il fait éclater. On crée une atmosphère d'émerveillement et d'accueil de la parole. Les auteurs du programme laissent tellement de latitude à l'enseignant pour les gestes qu'on ne sait sur quel critère ou principe celui-ci pourrait se baser pour expliquer que tel comportement est plus moral que l'autre. La Bible telle qu'interprétée par les auteurs du programme n'est pas moralisatrice. Elle donne une orientation générale mais nous trouvons que de crainte d'imposer certaines règles ou principes de conduite morale, les auteurs font comme si un enfant de six ans pouvait de lui-même trouver les règles pour faire éclater la vie autour de lui dans ses comportements. Or, il est aussi à l'âge de l'action et pas celui de l'émerveillement. Et on parle dans le programme beaucoup des bonnes idées que donne l'esprit mais rarement des passages à l'action.

IX et X - Niveaux de moralité (Kohlberg, Guindon)
page 24 à 28, photocopies

DEUXIÈME ANNÉE

La part totale du contenu moral de 2e année est de 50%. C'est celui des programmes du premier cycle où se retrouve le plus de morale. Il faut dire qu'en soi le thème de l'année, l'amitié, implique une démarche morale. Sans nier l'importance d'être signe de Jésus-Ami, il faudrait insister un peu plus sur l'aspect de transformation de soi et des autres par l'amitié.

Il serait fondamental que la motivation et les attitudes à développer soient au coeur du déroulement des leçons (page 38). N'y a-t-il pas danger que l'aspect sentimental et émotif l'emporte sur l'aspect plus rationnel de la démarche morale? On veut tellement le motiver que nous craignons qu'il y ait de la lassitude de la part de l'enfant. Peut-être pourrait-on enlever certaines répétitions et consacrer ce temps à une analyse un peu plus serrée des implications morales de toute amitié à leur âge.

Les indices démontrant (page 40) que l'élève a réalisé l'objectif sont de l'ordre du "décider et agir" plus qu'en première année. On entre davantage dans la démarche humaine de l'agir moral quand au deuxième temps de l'étape 3, on pose des questions sur les gestes à poser, ce qu'ils peuvent améliorer, ajouter; les questions sur la possibilité, la liberté et même la difficulté de vivre en communion selon l'Esprit pose, pour une des rares fois, des situations de choix moraux.

Le reproche fait en première année, à savoir qu'on occultait la dimension "discernement", s'estompe parce que, ce qu'on appelle secrets sont des facteurs de discernement moral. Par contre, l'expression "à la manière de Jésus" ne doit pas faire oublier que c'est aussi à la manière d'un enfant de 7 ans, vivant au XXe siècle. Enfin, peut-être un peu trop timidement, on rappelle les difficultés propres à l'amitié.

Les différents thèmes en deuxième année font appel à la capacité qu'a l'enfant de cet âge de se faire des amis. On fait appel aussi à des expériences humaines vécues par les enfants; elles servent à introduire une réalité de foi qui, à son tour, va apporter un éclairage nouveau sur la réalité vécue. Alors qu'en première année, le mal n'est à peu près pas évoqué, ici on fait comprendre que l'amitié ne va pas toujours de soi, qu'il peut y avoir des difficultés. Quand on parle des bienfaits et des conditions de l'amitié, on a tôt fait de les relier à Jésus sans insister plus qu'il ne faut sur la réalisation de soi et des autres. Encore ici, on ne retrouve pas une démarche propre à l'éducation morale. Oui, il est question de conditions de l'amitié, mais les choix à faire ne sont jamais devant une situation de conflits mais devant certaines paroles ou gestes de Jésus qu'il s'agit de s'approprier parce que telle parole ou tel geste plaisent plus à l'enfant.

On donne quelquefois des critères, des éléments humains pour juger de la valeur des relations entre enfants mais le manuel de l'élève laisse l'impression que quand il y a un problème, l'enfant doit écouter son ami, partager, pardonner, etc. Plutôt que d'inviter l'enfant à se conformer à une attitude irréaliste, pourquoi ne pas en profiter pour lui faire vivre des situations où il apprendrait à juger par lui-même. Car, sous des dehors personnalistes, ceci cache un certain légalisme.

La Bible est ici plus incitative qu'en première année. On ne déforme pas la Parole de Jésus : il nous commande de nous aimer. Quant aux conditions de l'amitié, les textes évangéliques choisis viennent donner un éclairage à l'expérience de l'élève (page 48). C'est bien de dire qu'il faut faire les premiers pas, comme Jésus, mais pourquoi ne pas imaginer des situations actuelles où l'enfant doit découvrir, avec notre aide, ce qui est moral et ce qui l'est moins ou pas du tout, quitte à revenir à la Bible ensuite?

La complémentarité entre les cours EMRC et FM et les thèmes en FM qui pourraient se retrouver en EMRC (photocopies, pp 50 à 54)

TROISIÈME ANNÉE

La perspective morale présentée est biblique et sacramentelle. Les actions de l'enfant sont des signes de l'amour de Dieu pour l'humanité.

Ce comportement moral suggéré est issu d'une compréhension de la manière d'être de Jésus. On invite donc l'enfant à communier à cette manière d'être. Rien de précis sur des règles, des connaissances touchant le respect des personnes, de la vérité, de la solidarité dans une classe, du bien des autres, etc. On aurait intérêt à consulter le programme de FM (pp. 58-59).

La part totale du contenu moral dans le programme de 3e année est de 25%. Tout le contenu moral proposé est basé sur la foi en Dieu. La part réservée à la réponse de l'homme à cet appel touche le quart du programme. Par contre, si on considère la démarche morale d'abord comme une opération de l'esprit humain qui voit, juge, décide et agit à la lumière de principes, règles et valeurs établis, la part de la morale humaine est à peu près nulle. C'est comme si la foi nous disait quoi faire en toute circonstance, ce qui s'approche dangereusement d'un certain fondamentalisme. Si l'enfant venait un jour à perdre la foi, sur quoi reposerait son sens moral?

(p. 62). Il est évident que la motivation et les attitudes sont fondamentales quand il s'agit de s'engager en tant que chrétien. Toutefois, la stratégie décrite plus haut risque de faire oublier que la réalisation de tout projet doit aussi passer par des étapes respectueuses de tout agir moral. On a l'impression que le succès des projets va de soi; belle occasion pourtant de montrer qu'il peut y avoir des obstacles "bien humains" au projet. Le "voir-juger-décider-agir" se retrouve quant aux réalités de la foi au coeur de toute l'unité mais on semble l'occulter au moment de choisir un

comportement adéquat. Il est beau d'être emporté par l'Esprit de Jésus mais il n'empêche pas — bien au contraire — d'être rationnel et réaliste.

La dernière étape de l'année, on y cherche pour la première fois, à évaluer un peu plus précisément des gestes posés par un groupe et par des individus. On se préoccupe d'abord des modalités de la réalisation du projet et des façons de le soutenir. On n'insiste pas assez sur la réalisation de soi et celle des autres quand on contribue à un projet. La réalisation de la personne devrait être le grand principe moral en cause. N'est-ce pas utopique de poser comme objectif de faire grandir l'Église? La solidarité comme valeur présuppose qu'on inculque d'abord aux enfants le respect de la personne dans toutes les actions posées en cours de projet.

Quand il s'agit de poser des gestes, des comportements, on court-circuite une étape, soit de faire appel à nouveau au "voir-juger-décider-agir" sous l'aspect purement humain quand il s'agit d'adopter un comportement moral. Le risque est que l'enfant ne s'approprie pas ce que d'autres ont posé avant lui et autour de lui. Au module 9, on semble analyser un peu plus l'action de chacun et du groupe mais sans méthode précise.

(P. 69). Les différents thèmes de 3e année tiennent compte des capacités humaines d'émerveillement, de communion et de solidarité de cet âge (8 ans). Au cours du déroulement des Unités, ils font aussi appel à des expériences vécues par les enfants. Celles-ci servent à introduire une réalité de foi qui, à son tour, va introduire un éclairage nouveau sur la réalité vécue. Mais le programme ne tient pas assez compte que l'éclairage pourrait être assombri par notre nature humaine et même si on ne le dit pas explicitement, on demeure sous l'impression que la possibilité des actes de partage d'amour, etc. se font uniquement sous l'inspiration de Dieu, de Jésus et/ou de l'Église. La morale est tellement altruiste qu'elle oublie la motivation première de tout être humain : sa propre réalisation. Par exemple, n'est-ce pas utopique de demander à des enfants de 8 ans, à la page 130 du manuel de l'élève : "Je sais bien qu'il faut faire sa part. Je veux m'occuper des enfants malheureux. J'ai le goût de faire grandir l'Église". Une morale humaine valable est faite de choix, d'erreurs, de réussites et d'échecs. Il ne faut pas faire croire à l'enfant que son comportement lui sera toujours dicté par sa foi; celle-ci ne peut, ni ne doit empêcher de faire une démarche propre à l'éducation morale.

Le type de morale transmise en 3e année a le défaut de ses qualités : plus vague, moins mesurable qu'une morale légaliste, elle ne donne pas de critères purement humains pour mesurer qu'un acte est bon ou mauvais. Sa limite : elle présuppose que ça va toujours bien dans nos relations avec les autres. L'enfant ne se retrouve à peu près jamais devant un dilemme, une décision morale à prendre. Si on ne montre pas à l'enfant à prendre des distances vis-à-vis du message évangélique, on ne le rend pas autonome. En 3e année, la vision globale du plan de Dieu sur l'humanité est d'une grande noblesse. C'est l'avantage de ce type de catéchèse de transcender le quotidien contrairement à une formation morale qui aurait tendance à être utilitariste et à courte vue (p. 72). Nous nous demandons si les concepteurs du programme ne brûlent pas les étapes et oublient de considérer la structure de

moralité propre aux 6-12 ans (voir les points IX et X). Quant au cheminement propre au programme de 3e année, nous voyons dans l'appel à poser des gestes de plus en plus solidaires pour découvrir graduellement l'appartenance à la grande famille de l'Église.

À propos de la Bible, pour un enfant de 8 ans, est-ce suffisant de lui montrer que la Bible donne un éclairage nouveau sur le sens de la vie sans donner à l'enfant des exemples précis de gestes à poser. L'éducation morale purement humaine reste à faire (p. 74).

En 3e année, les pasteurs, le prêtre en particulier, n'a qu'un rôle d'animateur de célébration de la Parole ou de célébrant des sacrements. Il y aurait lieu de retrouver de courts textes des Évêques et du Pape quand il est question, dans le module 7, des manières d'être chrétiens à l'égard de la terre. Il n'est pas inutile d'évoquer Claire et François d'Assise mais l'attitude des pasteurs actuels de l'Église est aussi importante à connaître.

Niveaux de moralité et complémentarité entre les cours EMRC et FM.
(Photocopies, pp 75 à 79)

QUATRIÈME ANNÉE

La perspective morale présentée est christocentrique et ecclésiale : le Christ est présenté à travers les communautés primitives et actuelles. Ce n'est pas un message purement théorique mais vécu d'abord, et ensuite, traduit dans les livres du Nouveau Testament. À son tour, l'enfant est invité à regarder vivre, à écouter, à accompagner, à questionner les communautés chrétiennes d'hier et d'aujourd'hui. C'est une morale d'imprégnation, d'osmose. (P. 53). Georges Duperray parle ici d'intuition. Nous ne pouvons nier cela mais le manque de support et de cohésion de la communauté chrétienne actuelle n'oblige-t-elle pas l'enseignant à assurer aussi les fondements rationnels du sens de la responsabilité dans la propre vie de l'enfant au milieu d'une collectivité pluraliste?

Ce sont plutôt des attitudes qui sont privilégiées, à deux exceptions près. On s'arrête au voir et juger et c'est toujours en fonction des communautés chrétiennes et des traits de Jésus. On dénonce avec raison des situations actuelles qui n'ont pas d'allure et qu'il faudrait changer, mais on n'en profite pas concrètement pour leur démontrer pourquoi ça n'a pas d'allure, sur quels critères humains on devrait se baser pour apporter une amélioration, qu'est-ce que je peux y faire à 9 ans. Le règne de Dieu y serait amené d'une façon plus compétente. La rationalité compléterait l'intuition (p. 85).

La part totale du contenu moral dans le programme de 4e année est d'environ 40%, encore qu'il soit très difficile de la circonscrire très précisément. Ici, dans un sens, tout est moral. C'est une morale au niveau de la motivation, de l'enthousiasme à susciter pour le Règne de Dieu fondée sur l'intuition. Mais quand

donc l'enfant prendra-t-il contact avec une morale lui apprenant comment prendre en charge sa propre vie, comment être sensibilisé aux besoins des autres et de la collectivité. Le sentiment d'appartenance doit être exploité mais n'oublions pas aussi l'éducation à l'autonomie.

Pour une des premières fois au cours du primaire, on place les élèves devant une situation où il faut prendre position au moins dans son cœur. On fait ainsi appel à une attitude morale capable de discerner le bien du mal. Le référent ultime c'est Jésus qui dénonce les situations qui n'ont pas d'allure et qu'il faut changer. Ce changement se fait d'abord au niveau du cœur des personnes. Nous préférierions qu'on insiste beaucoup plus sur cette valorisation des personnes dans le besoin dont il est question dans le "J'explore -3". Nous aimons cette présentation du Notre Père où les demandes sont une occasion pour l'enfant de les intégrer à la vie morale.

Les indices démontrant que l'élève a réalisé l'objectif sont de l'ordre du "voir et juger". L'enfant demeure spectateur. L'engagement semble encore appartenir aux plus âgés. Peut-être aussi que les expériences communautaires rapportées sont quelque peu inaccessibles aux enfants (les auteurs en sont d'ailleurs bien conscients) (p. 91).

La pédagogie utilisée fait appel constamment aux questions de l'enfant et sa capacité de faire le lien entre le passé et le présent et à celle de communier à la vie plus qu'à des idées ou à des notions. Ce qu'il y d'intéressant aussi est de voir l'importance accordée à l'accueil de la Bonne Nouvelle. Dans cette étape du module 2, nous parlerions de pré-morale. S'il y a un critère de discernement moral, ce serait au niveau d'une attitude fondamentale, soit la soif ou non de justice. Mais ce qui nous intéresse aussi, c'est quoi, pour un enfant de 9 ans, la soif de justice et comment pourrait-il la vivre concrètement et à la mesure de ses moyens.

Nous voulons croire que l'enfant n'est pas encore habilité à s'engager dans des projets d'envergure mais nous croyons qu'il est temps de lui montrer plus concrètement des critères de discernement entre le bien et le mal, et ceci dans sa vie quotidienne.

Les différents thèmes abordés en 4e année tiennent compte des capacités humaines de communion surtout, d'émerveillement et d'engagement. Dans la démarche d'apprentissage, l'accent est surtout mis du côté du "J'explore" (expérimentation), (p. 102). Les critères de sélection d'un engagement sont essentiellement en fonction des croyances valorisées par le groupe. Nous ne pouvons nier l'influence des groupes mais nous continuons à prétendre que, dans notre monde pluraliste, l'enfant ne sera pas toujours soutenu par une communauté chrétienne. Tôt ou tard, il aura à faire une démarche personnelle. Il pourra y arriver si l'éducation morale mise sur l'autonomie, ce qui veut dire lui donner des assises aussi bien rationnelles qu'affectives.

À 9 ans, l'enfant a tendance à avoir la morale de ses amis. Toutefois, il est du devoir de l'éducateur de laisser choisir à l'enfant certains traits de Jésus par exemple qui lui plaisent le plus et de lui suggérer une gamme d'activités parmi lesquelles il peut choisir afin d'être Bonne Nouvelle à sa façon. Une belle occasion pour

l'enseignant de déceler l'autonomie ou le conformisme des élèves de sa classe quand, dès le premier parcours de l'année, à l'occasion d'un sondage, on pose la question : "Jésus est vivant! Qu'en penses-tu?"

Cheminement moral (p. 104)

Rappel

1re année : On demande à l'enfant de poser des gestes pour faire éclater la vie autour de lui.

2e année : On insiste sur les relations d'amitié, de communion et leurs exigences.

3e année : Les enfants sont appelés à découvrir, dans leurs gestes, une solidarité propres aux membres de l'Église.

4e année : Le sentiment d'appartenance se concrétise de plus en plus. On veut imprégner l'enfant des traits de Jésus saisis et vécus par les premières communautés chrétiennes et celles d'aujourd'hui. Son cheminement moral serait de constater graduellement que l'accueil des valeurs prônées par Jésus est de tout temps une question d'attitude, de regard, d'écoute. On commence à dépasser le simple mimétisme. En général, le programme respecte assez bien le cheminement de l'élève qui, de plus en plus, se montre autonome. L'idéal préconisé est accessible et tient compte des obstacles.

Le Nouveau Testament présenté comme révélation de l'événement de "Jésus Bonne Nouvelle" est la toile de fond de tout le programme de 4e année. Sa mise en scène respecte absolument toutes les données des récentes découvertes en exégèse, en archéologie biblique et en histoire. On a l'impression de voir vivre ces premières communautés, de les voir réagir à un événement bouleversant. On pénètre au niveau des attitudes des personnages, de leur situation sociale, de leurs désirs et besoins. C'est une morale de groupe qui correspond bien au sentiment d'appartenance. Il n'y a pas de recettes, c'est une atmosphère, une vie. Pourquoi ne pas en profiter pour continuer à l'initier à la vie de groupe, comme on le fait en formation morale. De plus, peut-être en profiter pour le mettre en garde contre une certaine attitude qui voudrait qu'aux yeux du Seigneur, on est juste et bon si on est pauvre et malade, et méchant, si on est à l'aise et en santé. Une interprétation trop littérale et moralisatrice de la Bible pourrait fausser cette donnée. Enfin, répéter qu'il peut y avoir aussi des non-chrétiens qui veulent changer des situations qui n'ont pas d'allure. La différence? : les chrétiens affirment que le Règne de Dieu est parmi nous (préparation à la 5e année).

Niveaux de moralité et complémentarité entre les cours EMRC et FM
(photocopies, pp. 110-113)

CINQUIÈME ANNÉE

En 5e année, il s'agit d'une perspective morale ecclésiale. L'expression "faire grandir l'Église" y est développée plus qu'en 3e année. Par ailleurs, la foi en cet Esprit invite, non seulement à examiner sa vie à la lumière de l'Évangile mais aussi à habiliter le chrétien à découvrir l'Esprit à l'oeuvre, même chez les non-chrétiens. Cette ouverture sur le monde permet à l'enfant de constater que les non-chrétiens et même l'athée peuvent être aussi des êtres moraux en autant qu'ils ont des aspirations à l'amour, à la justice, à une meilleure qualité de vie pour tous... L'idée est suggérée, quoique très brièvement.

(p. 119). C'est une année d'intériorisation, d'ouverture à des gestes de fraternité et de solidarité, soit dans l'histoire de l'Église, soit au niveau de projets internationaux actuels. Il s'agit pour l'élève de discerner au coeur de toutes ces actions les points de repères donnés par l'Esprit de Jésus pour un monde plus humain, plus juste, plus fraternel. Et l'enfant reconnaîtra alors que beaucoup de projets viennent aussi de non-chrétiens : les croyants n'ont donc pas le monopole de l'agir moral. Mais on n'insiste pas sur ces points et on ne fait pas remarquer aux enfants que les points de repère donnés par l'Esprit dans l'Évangile et l'histoire de l'Église peuvent aussi être découverts par des critères humains chez toute personne de bonne volonté : c'est l'objectif de toute formation morale.

La part totale du contenu moral dans le programme de 5e année : près de 60%. À l'exception des connaissances sur les premières communautés chrétiennes, les persécutions, etc., les missionnaires tels que Martin de Tours et le monachisme dans le module 4, l'approfondissement du sacrement de Confirmation au module 5, le reste est constamment de répondre à l'appel de l'Esprit et de déceler partout dans le monde des signes de réponses à cet Esprit. En fait, il s'agit de reconnaître le même Esprit qui inspire les actes bons de tous les hommes, de Jésus jusqu'à nous (p. 121).

La stratégie adoptée dans cette unité respecte toutefois un trait important de toute démarche morale, soit l'intériorité, la conviction personnelle. Après avoir observé comment les chrétiens tentent de répondre à l'appel de l'Esprit et après avoir réfléchi aux textes de 1Co 12 et de Jean-Paul II aux jeunes, l'enfant est invité, à partir de ses propres capacités, à imaginer des façons bien personnelles de collaborer à cette réponse. Le respect de son autonomie grandissante surgit aussi dans le fait qu'on évoque les possibilités d'un refus aux appels de l'Esprit. Un autre aspect intéressant est l'actualisation des appels de l'Esprit par le biais des messages de Jean-Paul II aux jeunes et du contact avec des oeuvres actuelles d'Église. La réalité du péché personnel fait son apparition.

Qu'on analyse de près, comme on vient de le faire, tout le module 5, ou qu'on réfère aux habiletés d'expression demandées par le module 6, on en vient à la conclusion que l'expression demandée aux enfants est fondée beaucoup sur la capacité d'émerveillement aux oeuvres de l'Esprit. (Guide pédagogique, p. 6.9). Une des dernières activités proposée de l'année se lit comme "une invitation à

prendre conscience de leur admiration pour l'engagement de personnes qui réalisent des projets pour rendre le monde meilleur." Si on se limitait à cette activité, elle nous laisserait sous l'impression qu'il s'agit de s'engager dans de "bonnes oeuvres" pour agir moralement. Heureusement, lors d'une activité précédente, l'enseignant peut faire découvrir aux élèves les qualités essentielles caractérisant celui ou celle qui veut répondre à l'Esprit et bâtir un monde nouveau. Et ici, on fait réellement oeuvre morale quand on invite l'enfant à réfléchir à ses actions quotidiennes et à les comparer aux exigences de Paul. De tels exercices d'habiletés d'expression cependant ne sont pas assez nombreux dans le programme de 5e année. La capacité d'intériorité de l'enfant l'habilité à ne plus se contenter d'observer les autres mais de "juger" aussi ses propres actions et attitudes.

Ce n'est probablement pas assez explicite mais en filigrane se dessine un appel à une responsabilité de plus en plus grande dans la réponse à l'appel de l'Esprit. Rien n'est automatique : il dépend de chacun que la graine tombe dans un bon terrain; même l'amour (la charité) se mesure par certains points de repère. Ce sont des éléments de formation morale, mais ils paraissent noyés dans une méthode qui privilégie l'émerveillement. Nous croyons, qu'à dix ans, l'enfant aurait besoin plus souvent de points de repère pour juger ses actions. On tient compte de son enthousiasme mais on devrait respecter aussi sa soif de connaissances et de compétences (p. 129).

Jusqu'au module 6, la morale est essentiellement dans un contexte de foi chrétienne. Encore une fois, cette morale est surtout contemplative plus qu'agissante. Elle est aussi très dépendante d'une vie en Église. On imagine la responsabilité du témoignage des adultes entourant l'enfant qui a des yeux et des oreilles et le module 6 lui posera certainement des questions : les incroyants et les athées ont aussi une morale : d'où provient-elle? Quels en sont les points de repère? N'est-elle pas la même que la nôtre?

Les différents thèmes en 5e année tiennent compte des capacités d'émerveillement ou étonnement, de communion et d'engagement. Nous ne trouvons pas que cette dernière soit tellement exploitée. Contrairement aux années précédentes, on ne part pas tellement de la vie de l'enfant mais on plonge immédiatement dans l'Évangile et l'histoire. L'évocation de l'engagement des chrétiens et non-chrétiens d'aujourd'hui dans des organismes internationaux est très enrichissante. Toutefois, comment rejoindre l'enfant dans son engagement quotidien. C'est un tour de force de lui démontrer que la Confirmation lui suggère des réponses. Ne devrait-on pas graduellement montrer aux jeunes qu'il y a un "voir-juger-décider-agir" qui s'inspire d'abord de notre intelligence et de notre volonté humaine. **C'est cela qui manque au programme du primaire.** Pour la première fois en 5e année, on affirme que des non-chrétiens peuvent réaliser aussi la fraternité : belle occasion manquée d'affirmer qu'il peut y avoir une morale indépendante de toute croyance.

L'expression "faire grandir l'Église" revient à profusion. Qu'est-ce qui est le plus important : faire grandir la fraternité partout dans le monde pour que l'Église

devienne signe parmi les nations ou "faire grandir l'Église"? Cette expression est ambiguë : souhaitons que ce ne soit pas un souhait de prosélytisme (p. 133). En résumé, nous réitérons notre remarque : "il ne faut pas avoir des visières et faire croire à l'enfant que son comportement lui sera toujours dicté par l'Esprit". Celui-ci est trop respectueux de la démarche propre à l'agir humain libre. À cette fin, il faudrait insister beaucoup plus sur la parabole du semeur et sur le véritable sens de la charité, selon saint Paul.

Dans ce programme, il s'agit évidemment d'une approche morale un petit peu personnaliste. Nous sommes bien loin des commandements, des principes absolus, des normes. Le programme fait appel à la réponse créatrice de l'enfant. Quand on parle des normes, elles appartiennent à la vie des diverses communautés dans l'histoire de l'Église ou à celles des groupements qui travaillent pour un monde plus fraternel. Ces normes, comme celles qui qualifient l'hymne à la charité, pourraient être présentées plus systématiquement dans le programme de 5e année et contribuer ainsi à une évaluation morale des attitudes de l'enfant quand il s'engage. On fait de la place à l'autonomie, on respecte beaucoup l'enfant dans son choix de réponses à donner aux appels de l'Esprit. On sous-entend quelquefois qu'on pourrait faire la sourde oreille ou qu'on pourrait refuser (péché personnel). Le programme fait aussi comprendre que si l'on répond, c'est avec les dons, les talents qu'on a reçus : ici se situent l'imagination et la créativité.

On n'abuse pas des citations bibliques moralisatrices. Les textes choisis communiquent plutôt un esprit aux enfants.

Les pasteurs ou les animateurs sont surtout présents en animateurs de célébrations. Pour la première fois, le programme fait référence à deux discours de Jean-Paul II à Montréal.

Les niveaux de moralité (Kohlbert, Guindon) (photocopies, pp. 137 à 140)

SIXIÈME ANNÉE

En 6e année, la perspective est celle d'une morale théologale. Son engagement battra au même rythme que celui du cœur de Dieu en autant qu'il pénétrera en lui par la prière, la méditation, l'écoute de la Parole, l'Eucharistie. C'est un engagement ayant comme objectif l'humanisation dont le péché est une négation. La vertu théologale d'espérance permet au chrétien de croire que par son action, il collabore à la victoire de l'amour. Concrètement, celui-ci fait appel à des valeurs que l'élève est appelé à clarifier d'abord, pour ensuite choisir, décider et agir. Nous devrions être ici au cœur même d'un processus d'éducation morale véritable. Celle-ci ne s'achète qu'au prix d'une capacité de traduire sa foi dans sa vie personnelle, tel qu'on le dit plus haut.

En 6e année, on introduit le notion de valeur. À la p. 7.23, selon les auteurs, le mot "valeur" vient de "valere" ce qui veut dire "être bien portant, être en santé". À la

même page, on définit la valeur comme "tout ce qui permet à la personne humaine de se construire pour être pleinement épanouie, pleinement vraie avec elle-même pour devenir humain "à plein", bien vivante." (p. 146). Cette conviction, la personne est prête à la défendre par ses actions qui, à force d'être répétées, deviennent une habitude, une fidélité à soi-même. Comme modèle de fidélité à la plénitude de l'humain et à soi-même, Jésus est proposé parce qu'il a vécu cette valeur. C'est difficile de démontrer noir sur blanc à des enfants de 11 ans que c'est la seule recette pour être heureux et avoir un sens à sa vie, alors que toute la publicité essaie de prouver souvent le contraire. Justement, pourquoi ne pas en profiter pour mettre en parallèle les valeurs de Jésus pour construire l'humain et celles véhiculées par les media et la société de consommation? Comparer les deux types d'espérance ou d'espoir présentés?

La part totale du contenu moral dans le programme de 6e année est de plus de 80%.

Tous les éléments de ce programme ou presque ont déjà été vus dans les cinq premières années du primaire, mais l'approche est différente : la vie de Jésus est vue comme de l'intérieur : elle fait beaucoup appel à l'introspection, à la communion et, finalement, aux valeurs à vivre dans la foi, l'espérance et la charité. Presque tout est moral, même la mort et la résurrection puisqu'elles sont présentées comme une expérience actuelle difficile au sein de la nature, au sein de chaque personne. Communion aussi dans le sens de prière, d'entrée dans l'intimité de Dieu comme Jésus l'a fait. Finalement, c'est une morale mystique, théologique et aussi sacramentelle qui suppose des élèves capables d'intériorisation et surtout, un éducateur convaincu. On parle d'accueil, de non-accueil, de fidélité, de santé dans toute sa personne, de péché, d'amour. Le guide pédagogique demande beaucoup d'imagination à l'éducateur pour l'aider à clarifier ces valeurs ou contre-valeurs dans des situations précises et pour aider l'élève ensuite à réellement choisir, décider et agir. Il nous semble que les situations présentées ne sont pas assez conflictuelles. Il y aurait possiblement un danger de présenter la prière et les sacrements comme des panacées.

À une époque où les espoirs des hommes et des femmes se résument souvent à gagner à la loterie, il est rafraîchissant de voir qu'on n'a pas oublié la vertu d'espérance, tant vantée par Charles Péguy. C'est finalement une morale d'attitude et non de recettes. Il y a un exercice intéressant qui propose, qu'à partir d'une situation difficile vécue par les enfants, on invente une façon de la vivre, dans l'espérance chrétienne et de trouver une issue par l'amour. Il serait probablement intéressant de montrer la différence entre le croyant et l'incroyant, à la recherche tous deux d'une solution. N'oublions pas que Nietzsche : "Je croirais plus à la foi des chrétiens s'ils avaient l'air plus sauvés." (p. 152).

Au début de l'unité 3 de ce module, une série de textes sur Terry Fox, Marcel-Charles Roy, Raoul Léger, Martin Luther King, Jean Vanier, etc. est présentée aux élèves. On insiste donc sur le but de ces personnes, leur source d'inspiration mais on ne cherche pas à analyser tellement leur façon d'agir et leurs difficultés. Ainsi,

quand on arrive à la dernière étape, il est révélateur qu'on réfère non pas à Terry Fox et autres pour vivre soi-même les valeurs chrétiennes, mais à Jésus. Ne serait-ce pas plus facile de découvrir d'abord sur quels critères ces héros contemporains vivent leur vie à plein et réalisent ainsi le projet de Jésus aujourd'hui? L'enseignement moral serait enrichi sans négliger le sens ultime de l'agir chrétien.

C'est une morale axée sur l'appel-réponse ("Voir-juger-décider-agir"), (p. 156). La pédagogie en est imprégnée. La prière y tient une place importante dans tous les modules. Mais nous restons sur notre faim : quel est l'appel du Dieu-Amour vis-à-vis des questions bien contemporaines et à la portée d'un enfant de 11 ans, comme le monde de la consommation, le respect de la parole donnée, le sens de la sexualité, le respect de la vérité, du bien public, des aînés? On manque le bateau si on ne traite pas ces questions et cela d'une façon méthodique. Nous le répétons : la prière et les sacrements sont des inspireurs avant tout. De plus en plus, il faut montrer que la morale est une discipline autonome qui requiert plus que des bonnes intentions.

À l'exception de l'unité 1 du module 7 (p. 159), la morale est fondée sur la foi. Ce qui est emballant dans la présentation des valeurs est qu'elle est fondée sur une dynamique ressemblant beaucoup à celle du corpus paulinien. Ce sont des valeurs découlant d'une relation de vie et non d'un code. Mais avec des enfants de 6e année, peut-on faire découler la morale de la théologie paulinienne ou johannique? Entreprise merveilleuse pour des théologiens mais combien difficile pour des enseignants plus ou moins initiés.

Plus on explore le programme d'enseignement religieux du primaire, plus se confirme la conviction que la foi chrétienne n'est pas d'abord une morale. L'objectif d'une morale autonome et valable serait de réfléchir à des questions préoccupantes pour un enfant de 11-12 ans sans oublier l'éclairage chrétien mais sans en attendre des réponses absolues. C'est comme si on demandait aux jeunes d'être programmeur en informatique avant d'être technicien. Par exemple, qu'est-ce que signifie être fidèle à soi-même, à Dieu, aux autres? Il n'y a pas beaucoup d'exercices ou pas du tout qui tentent de répondre à ces questions. À partir de certaines situations, on pourrait tenter des solutions et donner certaines balises. À force d'avoir peur d'être légaliste, on demeure dans une mystagogie digne d'admiration mais très élitiste.

Plus qu'en aucun autre programme des premier et deuxième cycles du primaire, l'approche est personnaliste et intimiste, ajouterions-nous. C'est donc une morale plus préoccupée d'intention, de sens, que d'action. Cette morale jaillit de l'être. Nous dirions que c'est l'antithèse de la morale utilitariste qui ne se préoccupe que des résultats, de l'efficacité.

Malgré les intentions annoncées dans le module 9 à la page 9.2 du guide pédagogique (p. 161), en parcourant tous les modules, nous avons cherché en vain un exercice où justement l'élève aurait pu exercer son autonomie, son sens critique, son jugement vis-à-vis des gestes posés ou à poser.

On veut en arriver à une synthèse de la foi chrétienne donc à un engagement de plus en plus rationnel (p. 162).

"Favoriser la vie et l'expression de la foi chrétienne" doit être bien explicité. Il ne faut pas revenir à cette ostentation de jadis où s'afficher comme chrétien était souvent un but en soi. Ma vie est d'abord service et aider le prochain ne doit pas devenir un moyen pour moi de montrer la vérité de ma foi mais un but en soi. La fraternité authentique n'a pas besoin d'apologétique. Autre ambiguïté à lever : les valeurs favorisant la vie et l'expression de la foi chrétienne sont-elles des valeurs d'ordre religieux uniquement?

La Bible sert de plus en plus à connaître Jésus de l'intérieur. On veut montrer aux enfants que tous nos gestes ont leur source dans notre vie intérieure. On est très loin d'une morale codifiée. Il est certainement très valable, qu'à une époque où les actions d'éclat et le vedettariat impressionnent tellement les jeunes de cet âge, de rappeler l'importance des motivations profondes et de la rectitude objective de tous nos gestes. Par exemple, sans juger la personne elle-même, pourquoi ne pas évoquer les tourments vécus par tel coureur en sachant qu'il nuisait à sa santé, même s'il a remporté le 100 mètres. Fidélité à soi-même, n'est-ce pas finalement la conscience? L'homme de la rue affirme qu'il n'y en a plus. Belle occasion ici d'en parler et d'amorcer une éducation qui, prétend-on, ne se fait plus.

Comme en 4e et 5e année, les pasteurs sont surtout présents par le biais de guides d'animation pastorale. Au module 7 en particulier, les activités proposées par le "Guide d'activités des Services d'animation pastorale catholique, MEQ, 1986" nous semblent pertinentes pour compléter la formation morale souvent très mystique dans le programme officiel (Guide pédagogique, p. 7.4).

Il est remarquable de constater que les modèles proposés de vie chrétienne sont en majorité laïcs. Le mythe de la perfection chrétienne qui se retrouve uniquement chez le religieux ou le prêtre s'estompe. Le message chrétien est accessible dans sa perfection à tout homme et à toute femme.

Les niveaux de moralité (photocopies, p. 166 à 171).

