

L'ENSEIGNEMENT RELIGIEUX AU PRIMAIRE

Rapport d'une recherche effectuée par  
monsieur Roger Girard pour le compte du  
Comité catholique

**E3S9  
C65/  
A31/G57  
1991  
QCSE**



DOC - 00414

E 359

C 65

A 31/G 57

1991

RLSE

L'ENSEIGNEMENT RELIGIEUX  
AU PRIMAIRE  
(Rapport préliminaire)

Rapport d'une recherche effectuée  
par monsieur Roger Girard pour le  
compte du Comité catholique

Octobre 1991

CONSEIL SUPERIEUR  
DE L'ÉDUCATION

10 OCT. 2007

DOCUMENTATION

## REMERCIEMENTS

La présente étude sur la situation de l'enseignement moral et religieux catholique dans les écoles primaires aurait été impossible sans la participation des personnes qui ont accepté de livrer leurs commentaires, voire leurs témoignages, à l'intérieur des entrevues. Qu'elles soient ici remerciées pour leur contribution.

Il convient d'exprimer un merci spécial à certaines personnes qui ont collaboré à l'organisation des entrevues en contactant des directions d'écoles, des enseignantes et des enseignants. Voici le nom de ces personnes, qui ont agi à titre de conseillère et conseiller pédagogique ou à titre de conseillère et conseiller en éducation chrétienne:

- Yolande Beaudin, de la C.S. Saint-Exupéry;
- Monique Cardinal et Mireille Leclerc, de la C.S. Des Mille-Îles;
- Ida Côté et Marcel Roussel, de la C.S. La Neigette;
- Marcel Ross, de la C.S. Des Îlets;
- Jean-Guy Tremblay, de la C.S. des Découvreurs.

Enfin, je tiens à exprimer ma reconnaissance à France Bergeron, secrétaire au Comité catholique, pour avoir dactylographié le texte et en avoir assuré la présentation finale.

Roger Girard

## TABLE DES MATIÈRES

### REMERCIEMENTS

1-	PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE . . . . .	1
1.1	<u>La problématique</u>	1
1.2	<u>L'approche privilégiée</u>	2
1.3	<u>Sélection des personnes rencontrées</u>	3
1.4	<u>Réalisation des entrevues</u>	5
1.5	<u>Plan du rapport</u>	6
2-	INFORMATIONS CONTEXTUELLES . . . . .	7
2.1	<u>Les cinq commissions scolaires</u>	7
2.2	<u>Les dix écoles</u>	8
2.3	<u>Les vingt-cinq enseignantes et enseignants</u>	9
3-	LA PERCEPTION DE LA QUALITÉ PÉDAGOGIQUE EN EMRC . . . . .	15
3.1	<u>Chez les enseignantes et les enseignants</u>	15
3.2	<u>Chez les directrices et les directeurs d'école</u>	20
3.3	<u>Chez les conseillères et conseillers pédagogiques</u>	21
4-	LA GESTION DU PROGRAMME D'ÉTUDES . . . . .	24
4.1	<u>Adhésion aux objectifs</u>	24
4.2	<u>Planification</u>	30
4.3	<u>Évaluation</u>	31
4.4	<u>Formation morale</u>	38
4.5	<u>Liens avec les autres programmes</u>	44
5-	LA RELATION À L'ÉLÈVE . . . . .	47
5.1	<u>Présence à l'élève</u>	47
5.2	<u>Connaissance</u>	49
5.3	<u>Communication</u>	52
5.4	<u>Activités d'apprentissage</u>	63
6-	LA MOTIVATION PROFESSIONNELLE . . . . .	71
6.1	<u>Sentiment de compétence</u>	71
6.2	<u>Satisfaction</u>	76
6.3	<u>Défi principal</u>	83
6.4	<u>Investissement personnel</u>	88
6.5	<u>Ambitions professionnelles</u>	95

7-	<b>L'INTERACTION AVEC LES PARTENAIRES . . . . .</b>	<b>99</b>
	7.1 <u>La conseillère ou le conseiller pédagogique</u>	99
	7.2 <u>L'animatrice ou l'animateur de pastorale</u>	100
	7.3 <u>La directrice ou le directeur d'école</u>	102
	7.4 <u>Les collègues d'enseignement</u>	104
	7.5 <u>L'équipe-école</u>	106
	7.6 <u>Les parents</u>	109
	7.7 <u>La communauté paroissiale</u>	115
8-	<b>L'INFLUENCE DE LA SITUATION D'ENSEIGNEMENT EN EMRC SUR LA QUALITÉ PÉDAGOGIQUE . . . . .</b>	<b>117</b>
	8.1 <u>D'après les conseillères et conseillers pédagogiques</u>	118
	8.2 <u>D'après les directrices et directeurs d'école</u>	120
	8.3 <u>D'après les enseignantes et les enseignants</u>	123
9-	<b>LES ATTENTES EXPRIMÉES . . . . .</b>	<b>127</b>
	9.1 <u>Par les enseignantes et les enseignants</u>	127
	9.2 <u>Par les conseillères et les conseillers pédagogiques</u>	130
	9.3 <u>Par les directrices et les directeurs d'école</u>	133
10-	<b>CONCLUSION : POINTS SAILLANTS ET QUESTIONS À RETENIR . . . . .</b>	<b>135</b>
	10.1 <u>Les principaux éléments d'un portrait comparé</u>	135
	10.2 <u>Le dilemme "généralistes" ou "spécialistes"</u>	136
	10.3 <u>La connaissance de la réalité vécue en EMRC</u>	137
	10.4 <u>La clarification des concepts et des démarches</u>	138
	10.5 <u>La lecture des situations problématiques</u>	139
	10.6 <u>L'interprétation globale de la situation de l'EMRC au primaire</u>	139
	<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>141</b>
	<b>ANNEXE : SCHÉMA D'ENTREVUE</b>	<b>143</b>

## 1- PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

### 1.1 La problématique

Il est légalement établi que les enseignantes et les enseignants, et particulièrement les chargés de classe du primaire, ont le droit de ne pas dispenser l'EMRC. Quand ils exercent ce droit, l'enseignement religieux est alors assuré dans leur groupe soit par une enseignante ou un enseignant déjà à l'école comme chargé de classe, soit par une enseignante ou un enseignant assumant spécifiquement l'EMRC, le plus souvent comme contractuel ou comme engagé à la leçon. Il en résulte trois situations différentes de l'EMRC au primaire:

- par l'enseignante ou l'enseignant chargé de classe, et dans son groupe seulement, que nous allons appeler : le type "généraliste";
- par une enseignante ou un enseignant chargé de classe qui, en contre-partie d'une autre matière, s'occupe de l'EMRC dans un second groupe : le type "généraliste en échange";
- par une enseignante ou un enseignant chargé spécifiquement de l'EMRC dans un ou plusieurs groupes, possiblement dans plus d'une école : le type "spécialiste". Le terme "spécialiste" prend ici un sens plus large que dans les textes de conventions collectives.

Ces trois situations sont-elles d'égale qualité éducative?

C'est pour être en mesure de répondre à cette question que le Comité catholique a décidé de la présente recherche. Afin de mieux connaître ce qu'il en est concrètement de l'EMRC dans les écoles, qu'il soit réalisé dans l'une ou l'autre des trois situations; afin de mieux connaître ce qu'il en est des forces et des faiblesses, au point de vue éducatif, de chacune de ces trois situations.

## 1.2 L'approche privilégiée

La recherche étant factuelle, il fut établi de réaliser des entrevues pour recueillir des données pertinentes sur l'enseignement religieux au primaire dans les diverses situations qui prévalent actuellement. À cet effet, les meilleurs informateurs s'avéraient les enseignantes et les enseignants eux-mêmes, ainsi que les responsables pédagogiques et administratifs que sont les conseillères et conseillers pédagogiques et les directrices et directeurs d'écoles. Ces informateurs-clés apparaissaient en mesure d'apporter des éléments sur la réalisation concrète de l'EMRC et sur ce que vivaient les personnes impliquées dans cet enseignement. Dans cette optique, les perceptions exprimées et les attitudes reconnues, qui ont une portée indéniable dans l'action, sont évidemment considérées comme relevant du "factuel".

Les schémas d'entrevue pour les trois catégories d'informateurs-clés reprennent quatre grands paramètres éducatifs, à savoir le programme d'étude, la relation à l'élève, la motivation professionnelle et le lien avec les partenaires. Ces indicateurs de qualité, pertinents en EMRC comme dans les autres matières d'enseignement, sont détaillés selon les principaux éléments qui les constituent. Le schéma d'entrevue des enseignantes et des enseignants est présenté en annexe.

Un défi méthodologique dans la présente recherche était de relever ce que vivent effectivement les enseignantes et les enseignants dans chacune des situations et d'établir un certain tableau comparatif relativement à la qualité pédagogique. Pour éviter de partir d'une perception de la qualité pédagogique qui aurait biaisé la lecture du vécu, la démarche a inclus une exploration de ce que les divers informateurs-clés concevaient comme "qualité pédagogique en EMRC". Ainsi, les paramètres utilisés pouvaient recevoir un éclairage complémentaire et dévoiler leur pertinence à la jauge de ceux et celles qui oeuvrent de près, en classe, dans l'école ou à la commission scolaire, à la réalisation de l'EMRC. De cette façon, le

tableau comparatif était susceptible d'en gagner en réalisme et en précision.

Le caractère exploratoire de la recherche a marqué grandement l'approche de la question et la méthode de cueillette et d'analyse. L'exploration implique nécessairement une phase initiale de perception de la réalité, susceptible d'être suivie par une démarche plus complète, plus approfondie. C'est pourquoi l'observation s'est voulue la plus ouverte possible, de manière à ne négliger aucun facteur éventuellement significatif. La réalité de l'EMRC étant abordée par l'entremise d'informateurs-clés et non sur le vif de sa pratique ou par le recours aux élèves concernés, il était important de respecter le caractère de "témoignage" de ce qui était apporté par les entrevues, sans y voir un portrait complet et définitif de la situation. C'est toujours une ébauche de description, certes fiable dans ce qu'elle met en lumière, mais susceptible d'être complétée par d'autres approches.

Par ailleurs, l'analyse des données devait être assez souple pour ne pas enfermer les données recueillies dans des cadres trop fixes, tout en offrant certains éléments de compréhension et de réflexion pour permettre de situer les faits relevés dans l'ensemble de la recherche de qualité pédagogique.

### 1.3 Sélection des personnes rencontrées

Le choix des personnes rencontrées en entrevue fut réalisé par les conseillères et conseillers pédagogiques, ou par les conseillères et les conseillers en éducation chrétienne, selon le cas, des cinq commissions scolaires visitées. Ces commissions scolaires avaient été retenues pour deux raisons majeures : elles représentaient bien l'ensemble de la population et elles étaient le lieu d'expériences intéressantes concernant les diverses situations d'enseignement en EMRC. Il fut demandé à chaque conseillère ou conseiller pédagogique de trouver, dans sa commission

scolaire, cinq enseignantes et enseignants représentant les divers types de situation qui accepteraient de participer à une entrevue individuelle sur la qualité pédagogique en EMRC. Et ces cinq enseignantes et enseignants devaient venir de deux écoles dont la direction serait aussi rencontrée, afin de mieux cerner le contexte local de l'EMRC. Il était aussi convenu que la conseillère ou le conseiller pédagogique se prête à une entrevue sur l'enseignement religieux au primaire. En pratique, la direction d'école, connaissant mieux l'horaire précis des enseignantes et des enseignants, et pouvant communiquer plus rapidement avec eux, s'est parfois occupée du choix d'une partie des enseignantes et des enseignants de leur école. Dans l'ensemble cependant, la sélection doit être attribuée aux conseillères et aux conseillers pédagogiques.

En résumé, les quarante entrevues ont permis de rencontrer les personnes suivantes, dans cinq commissions scolaires:

- 5 conseillères et conseillers pédagogiques (ou conseillères et conseillers en éducation chrétienne);
- 10 directrices et directeurs d'écoles primaires;
- 25 enseignantes et enseignants assumant l'EMRC.

Il est évident qu'il ne s'agit pas d'un échantillonnage méthodique, propre à recueillir des données quantifiables et comparables. L'objectif de l'enquête ne justifiait pas le recours à un tel procédé. En effet, pour apporter le plus d'éléments significatifs concernant les préoccupations de départ, il importait d'aller chercher une diversité d'expériences et d'opinions, sans nécessairement s'engager dans une étude statistique ni une analyse rigoureuse en termes de facteurs ou de variables.

Le processus de sélection a sans doute eu pour effet de drainer des personnes "plus intéressées que la moyenne" à ce qui concerne l'EMRC, et ceci peut se refléter surtout chez les "généralistes". Ces derniers, naturellement, constituaient un bassin plus large et, dans l'ensemble, présentaient davantage les mêmes disponibilités et les mêmes contraintes par rapport à une participation éventuelle. Disposant d'une plus grande

possibilité de choix, il est normal qu'on ait d'abord pensé à inviter les plus intéressés. De plus, participer à l'entrevue, ne serait-ce qu'à cause du temps que cela impliquait, exigeait un effort qui manifeste un intérêt certain chez ceux et celles qui furent rencontrés. Avant de généraliser toute donnée ressortant des entrevues, il faudra tenir compte que le processus portait à sélectionner les "meilleurs" candidats. Ce caractère "maximalisant" est à reconnaître, mais il n'invalide aucunement la valeur de la démarche : les données recueillies montrent que les participantes et les participants ont répondu avec franchise et ont exprimé l'éventail des principales positions qui auraient pu être dégagées à partir d'un échantillonnage plus strict.

#### 1.4 Réalisation des entrevues

Les entrevues se sont déroulées en utilisant les questions du schéma d'entrevue, selon un ordre qui pouvait varier d'une fois à l'autre. Toutes les questions ne furent évidemment pas couvertes avec chaque personne, et un accent fut mis sur les questions qui semblaient, à ce moment, les plus significatives. À chaque fois, au moins quelques aspects des quatre grands paramètres furent abordés.

La durée des entrevues avec les enseignantes et les enseignants fut habituellement de soixante-quinze à quatre-vingt-dix minutes. Avec les conseillères et conseillers pédagogiques, l'entrevue dépassa souvent quatre-vingt-dix minutes, tandis que celle des directrices et des directeurs d'école prit entre trente et quarante-cinq minutes.

Avec l'accord des personnes rencontrées, l'entrevue a été enregistrée. Une seule personne a refusé ce procédé. Certains problèmes techniques ont empêché d'enregistrer la totalité de quelques entrevues. C'est dire que la grande majorité des propos ici rapportés sont transcrits à partir d'enregistrements sonores.

### 1.5 Plan du rapport

Le rapport commence par exposer certaines informations contextuelles sur les personnes interrogées, ainsi que sur leur école et sur leur commission scolaire. Sont ensuite présentées les perceptions qu'ont exprimées, au sujet de la qualité pédagogique en EMRC, les enseignantes et les enseignants, les directrices et les directeurs d'école, de même que les conseillères et conseillers pédagogiques. La majeure partie du rapport fait état des expériences et des commentaires concernant quatre grands paramètres de la qualité pédagogique : la gestion des programmes d'études, la relation à l'élève, la motivation professionnelle et l'interaction avec les partenaires. Une analyse de l'influence des diverses situations d'EMRC est esquissée afin de dresser un tableau comparatif de ces situations, particulièrement en ce qui concerne les "généralistes" et les "spécialistes". En outre, on retrouve les principales attentes qui ont été formulées en vue d'améliorer l'EMRC. Le rapport, en dernier lieu, rappelle les points saillants de la recherche et les questions dont il apparaît pertinent de poursuivre l'étude.

## 2- INFORMATIONS CONTEXTUELLES

Pour bien saisir les commentaires exprimés lors des entrevues, il est nécessaire de connaître un peu quelles sont les personnes interviewées et dans quelles conditions elles enseignent. Les informations contextuelles sur les enseignantes et les enseignants, ainsi que sur leur école et leur commission scolaire aideront à voir le contexte des expériences rapportées. Elles aideront aussi à comparer ce qui est rapporté avec ce que nous connaissons dans d'autres milieux scolaires.

### 2.1 Les cinq commissions scolaires

Les commissions scolaires constituaient les territoires de référence pour la réalisation des entrevues. Elles ont été choisies en fonction de leur représentativité quant au caractère urbain et rural, et aussi en fonction des expériences qui s'y vivaient concernant les types d'enseignantes et d'enseignants en EMRC. C'est ainsi que deux des commissions scolaires sont les rares à avoir, au primaire, des enseignantes et des enseignants permanents qui sont affectés exclusivement à l'EMRC et, parfois, à l'enseignement moral aussi.

Parmi les cinq commissions scolaires, trois ont à la fois une conseillère ou un conseiller pédagogique et une conseillère ou un conseiller pédagogique, qui ne sont pas nécessairement à temps complet. Les autres ont une seule personne qui cumule les deux fonctions. Ainsi, deux entrevues avec la conseillère ou le conseiller pédagogique se sont, en fait, déroulées avec la participation également de la conseillère ou du conseiller en éducation chrétienne.

Il est à remarquer qu'une seule commission scolaire n'a uniquement que des écoles primaires et que deux des cinq commissions scolaires ont quelques écoles anglophones.

Si l'on considère la taille des cinq commissions scolaires, il ressort que deux ont près de 25 écoles et que les trois autres comprennent respectivement 17, 15 et 13 écoles primaires. Ce qui implique, en termes de groupe d'élèves, une variation de 300 à 140. La grande majorité des chargés de classe y assument l'EMRC. Très peu de "généralistes en échange", soit seulement quelques cas par commission scolaire, et pas toujours dénombrés de façon exacte. Quand l'enseignement religieux n'est pas assumé par les chargés de classe, il est donc presque toujours fait par les "spécialistes", que l'on retrouve ainsi dans les cinq commissions scolaires:

- 4 contractuels;
- 6 "spécialistes", soit contractuels, soit à la leçon, mais sans personne à "temps plein" (dans deux commissions scolaires);
- 5 "spécialistes", dont 3 permanents et 2 contractuels;
- 12 "spécialistes", dont 4 permanents et 8 contractuels et où il y a 6 "spécialistes" "à temps plein".

À part les "spécialistes" permanents, l'on rencontre très peu de "spécialistes" qui s'occupent de l'EMRC à temps complet. Le plus souvent, même en ayant aussi l'enseignement moral, les contractuels ont seulement une portion de tâche.

## 2.2 Les dix écoles

Les écoles où enseignent les "généralistes" et les "spécialistes" rencontrés, et dont nous avons interviewé la directrice ou le directeur, présentent un portrait assez diversifié.

Le nombre d'enseignantes et d'enseignants par école varie de 9 à 27, la moyenne se situant à 17,3 par école. Parmi ceux-ci, il n'y a qu'un petit nombre de chargés de classe à ne pas dispenser l'EMRC, à la suite d'une demande d'exemption ou à la suite d'un arrangement avec la direction. Une école compte 6 exemptés de droit ou de fait, sur 27 chargés de classe. Les autres en ont moins, soit deux écoles avec 4, deux autres avec 2 et

trois avec une seule exemption. Il y a même deux écoles qui n'ont aucune exemption, mais où nous avons rencontré la ou le "spécialiste" qui y enseigne la morale tout en assumant l'EMRC dans une autre école.

La situation est assez stable en ce qui concerne le nombre d'exemption depuis quelques années. On souligne que certains reviennent à l'EMRC après quelques années, mais parfois pour des motifs pratiques comme, par exemple, pour s'assurer un plein revenu dans les dernières années avant la retraite ou pour pouvoir jouir d'un congé à traitement différé.

Une certaine stabilité s'observe aussi du côté du nombre d'élèves qui vont en enseignement moral. La proportion de ces élèves se situe entre 5 % et 20 %, selon les écoles, mais elle est stable depuis un certain temps. La répartition de ces élèves dans les groupes, qui a une certaine influence sur l'organisation de l'EMRC, ne s'effectue pourtant pas toujours de la même manière, et cela tient soit au nombre de ces élèves, soit à une politique de l'école. Dans certaines écoles, les élèves de morale sont concentrés dans un ou deux groupes par année, de sorte que les "spécialistes" ont souvent alors des groupes en EMRC où il n'y a personne en morale. Dans d'autres écoles, les élèves en morale sont dispersés dans tous les groupes. Ailleurs, on procède au hasard pour la formation des groupes, sans tenir compte du choix d'EMRC ou d'enseignement moral.

La direction de ces écoles est assurée par une directrice dans 4 cas et par un directeur dans 6 cas. La caractéristique homme-femme n'étant pas conservée comme variable significative, le rapport a parfois changé le sexe de l'auteur des commentaires cités, afin de mieux préserver l'anonymat.

### 2.3 Les vingt-cinq enseignantes et enseignants

Quelle est la situation des "généralistes" et des "spécialistes" qui ont participé aux entrevues? Qu'ont-ils comme tâche, comme groupe d'élèves,

comme expérience d'enseignement, etc.? Voilà des renseignements qu'il est utile de connaître pour mieux saisir la portée de ce qu'ils ont livré et de ce que véhicule le présent rapport.

Il est à noter que, pour sauvegarder l'anonymat, les citations des enseignantes et des enseignants sont identifiées par un prénom fictif et que les trois prénoms masculins ont été redistribués au hasard. Afin de faciliter le repérage de ce qui relève des "généralistes" d'une part, et des "spécialistes" d'autre part, les prénoms des uns et des autres commencent respectivement par une consonne et par une voyelle.

- Les "généralistes" et leur groupe d'élèves

Les classes où enseignent les "généralistes" rencontrés:

Claire	:	3 <sup>e</sup>
Diane	:	5 <sup>e</sup>
Françoise	:	4 <sup>e</sup>
Guy	:	1 <sup>re</sup>
Judith	:	3 <sup>e</sup>
Julie	:	4 <sup>e</sup>
Lise	:	2 <sup>e</sup>
Louise	:	6 <sup>e</sup>
Madeleine	:	4 <sup>e</sup>
Marie	:	6 <sup>e</sup>
Michèle	:	4 <sup>e</sup>
Nicole	:	1 <sup>re</sup>
Richard	:	5 <sup>e</sup>
Suzanne	:	3 <sup>e</sup>
Thérèse	:	3 <sup>e</sup>

Les "généralistes" sont assez bien répartis entre le premier et le deuxième cycle du primaire, car il y en a respectivement 7 et 8 dans chaque cycle.

Le nombre d'élèves par groupe varie de 21 à 31. Dans six cas, tous les élèves du groupe sont en EMRC; dans les autres cas, il y a entre 2 et 7 élèves qui suivent le cours de morale.

Les deux "généralistes en échange", c'est-à-dire qui allaient dans un autre groupe pour assumer là aussi l'EMRC, étaient en 1<sup>re</sup> et en 4<sup>e</sup> année. Et c'est avec les sciences humaines que se réalisait l'échange dans les deux cas.

- Les "spécialistes" et leurs groupes d'élèves

Des entrevues se sont réalisées avec dix "spécialistes". Nous les désignons ici de ces prénoms fictifs commençant par une voyelle:

Aline,  
Andrée,  
Annette,  
Antoine,  
Armande,  
Élizabeth,  
Émilie,  
Esther,  
Isabelle,  
Odette.

Les classes dans lesquelles ils enseignent l'EMRC se situent dans toutes les années du primaire. Trois d'entre eux ont effectivement des groupes dans les six années, trois autres vont respectivement dans cinq, quatre et trois années, alors que deux touchent deux années et les deux dernières une seule année. Ils ont de nombreux groupes : soit 18 et 14 groupes pour ceux qui viennent en tête à cet égard. Deux ont sept groupes et deux autres cinq groupes d'EMRC. Il y en a trois qui n'ont que deux groupes et une avec un seul groupe.

Notons que, pour certains, il s'ajoute des groupes en enseignement moral, soit sept groupes dans un cas, cinq groupes dans deux cas et trois groupes dans deux autres cas.

Les groupes d'élèves auxquels enseignent les "spécialistes" sont composés d'élèves du même groupe-classe. Ce n'est pas ainsi pour l'enseignement moral, où se retrouvent souvent ensemble des élèves de deux ou trois années différentes.

- Statut d'emploi et tâche

Les "généralistes" rencontrés étaient permanents, sauf une enseignante qui faisait de la suppléance, pour une demi-année. Par contre, les "spécialistes" présentent des statuts et des tâches très variés. On rencontre, parmi ceux-ci:

- deux permanents, dont un enseigne aussi la morale;
- sept contractuels, dont deux s'occupent uniquement de l'EMRC (pour une tâche de 60 % et de 75 %) et cinq ont une autre tâche, soit l'enseignement moral le plus souvent, mais aussi l'ortho-pédagogie et l'application pédagogique de l'ordinateur (parmi ces cinq derniers, trois sont à temps plein);
- une seule enseignante engagée à la leçon, pour deux groupes.

- Expérience d'enseignement

Les "généralistes" ont, en moyenne, une plus longue expérience d'enseignement, soit 18 ans. Les plus anciens ont une trentaine d'années, les deux plus jeunes ont sept et 4 ans d'expérience. La plupart se situent entre 18 et 24 ans d'expérience.

Les "spécialistes" présentent une moyenne de six années récentes d'expérience au primaire; mais si l'on ajoute les années précédant le retour au travail ou les années au secondaire, la moyenne atteint 8 années. Ceux qui présentent le plus d'expérience actuelle au primaire ont dix et onze ans, tandis que l'expérience la plus courte se situe à deux années.

- Formation universitaire

Certaines questions de l'entrevue visaient à connaître ce qu'il en était de la formation des enseignantes et des enseignants en EMRC et particulièrement de la formation dans le domaine de l'enseignement religieux. Voici un aperçu de la formation universitaire à cet égard. Il faut toutefois considérer ces données comme probables, puisque les

réponses manquaient parfois de clarté et l'entrevue ne se prêtait pas tellement à demander des précisions supplémentaires sur les cours suivis.

Les "généralistes", le plus souvent, n'ont rien d'autre sur les sciences religieuses que ce qu'ils ont acquis à l'école normale. Il y a cependant un "généraliste" qui est titulaire d'un baccalauréat en catéchèse, tandis que trois autres mentionnent avoir suivi des cours sur l'enseignement religieux à l'intérieur de leur bacc. en enseignement.

Les "spécialistes", pour leur part, présentent davantage de formation universitaire en matière de religion. Les "spécialistes" font état des diplômes suivants : une maîtrise en pastorale scolaire, un baccalauréat en catéchèse, un bacc. ès arts avec majeure en théologie, un B.E.S. avec majeure en catéchèse. Deux autres rapportent avoir des crédits en enseignement religieux avec leur bacc. en enseignement. Finalement, deux "spécialistes" poursuivent des études universitaires relatives à l'EMRC, soit respectivement un bacc. en théologie et un certificat en sciences religieuses.

- La durée des périodes d'EMRC

Chez les "généralistes" et chez les "spécialistes", on relève diverses manières de fixer le temps d'EMRC. Sur un cycle hebdomadaire, on rencontre le modèle de 2 périodes de 45 minutes ou de 60 minutes et le modèle d'une période de 60 ou de 90 minutes. Sur un cycle de sept jours, c'est habituellement 3 périodes de 50 minutes.

- Les ressources en matériel didactique

Le matériel didactique utilisé est essentiellement le livre de l'élève, pour les années où il est déjà produit. Le cahier n'est pas toujours

acheté, car on le trouve plus ou moins nécessaire et adapté. Certains "spécialistes" dénotent une moins grande disponibilité du matériel didactique.

Les cassettes de chants et de musique sont fréquemment utilisées en classe par plusieurs "spécialistes" et "généralistes". On recourt moins souvent aux documents "audio-visuels", mais beaucoup manifestent des attentes pour ce matériel, particulièrement pour des productions "vidéo".

- Le local d'enseignement

Les "généralistes", évidemment, enseignent dans leur local habituel. La grande majorité des "spécialistes" vont dans le local du groupe-classe, mais quelques-uns utilisent un autre local, comme la bibliothèque ou le local d'arts plastiques.

### 3- LA PERCEPTION DE LA QUALITÉ PÉDAGOGIQUE EN EMRC

Pour être en mesure de confirmer et de compléter les éléments de la problématique de départ, il est apparu important de faire ressortir la perception de la qualité pédagogique en EMRC. Comment concevez-vous la qualité pédagogique en EMRC? À quoi tient cette qualité pédagogique? Les personnes interrogées se sont exprimées à partir de leurs convictions d'enseignants ou de responsables pédagogiques. Leurs réponses révèlent, en grande partie, leurs préoccupations majeures et leurs points de référence dans leur pratique respective. C'est pourquoi il vaut la peine de considérer les principaux éléments avancés, qui peuvent évidemment être mis en relation avec les quatre paramètres retenus pour la recherche.

#### 3.1 Chez les enseignantes et les enseignants

En grande majorité, ceux et celles qui ont eu l'occasion de répondre à cette question ont apporté comme élément primordial "la personne qui enseigne". Celle-ci doit être intéressée, convaincue:

"En premier lieu, ce qui compte, c'est la qualité de la personne qui enseigne : c'est elle qui est le médiateur..." (Émilie).

"On peut se baser d'abord sur la personne de l'enseignante elle-même, sa conviction religieuse, son degré de spiritualité. Aller enseigner une matière sans être convaincu influence grandement la qualité de l'enseignement" (Armande).

"Ce que tu es parle plus fort que ce que tu dis" (Andrée).

C'est aussi une question d'attachement à ce qui fait l'essentiel de l'enseignement religieux : "Pour faire rencontrer une personne, il faut l'avoir à coeur; si on y met de la passion, c'est possible de faire rencontrer une personne" (Aline).

La personne qui enseigne l'EMRC doit bien se préparer pour savoir présenter la matière, pour situer les choses de façon claire et précise. Et cela exige "d'avoir de bonnes connaissances" (Michèle), de "se tenir en réflexion pour faire le point" (Richard).

Cette personne doit aussi "être près des jeunes, les comprendre dans ce qu'ils ont à vivre à tous les jours pour marcher les mêmes pas qu'eux" (Annette).

Plusieurs insistent sur les intentions pédagogiques de la personne qui enseigne l'EMRC:

"Ne pas donner des réponses toutes faites, mais des réponses qui vont faire cheminer les élèves" (Louise).

"En donnant un enseignement qui rejoint l'enfant, lui permettre de se développer au plan spirituel, l'amener à découvrir Jésus-Christ dans sa personne et dans son entourage, développer en lui le goût de se rapprocher de Dieu comme de lui-même et des autres" (Élizabeth).

"Faire participer l'élève, le faire parler, lui faire vivre des expériences, en tenant compte des choses qui arrivent en dehors du cours, comme une chicane à la récréation. Proposer une activité plaisante qui va leur faire comprendre ce qu'ils ont vu" (Madeleine).

"Donner à l'enfant le plus de notions (comme l'histoire de Jésus, des évangélistes,...) tout en respectant le cheminement de chacun; essayer d'ouvrir le plus de portes pour qu'il chemine dans la foi" (Isabelle).

Une préoccupation qui est partagée par plusieurs, et autant chez les "généralistes" que chez les "spécialistes", c'est que l'enseignement religieux "passe dans la vie de l'enfant" (Lise). Comme l'affirme Lise, "ça ne donnerait rien de passer le programme s'il n'y avait pas cette attention à la vie de chaque jour". Il est important "d'allier les connaissances de foi avec le vécu personnel" (Isabelle). L'EMRC "reste de l'enseignement, mais dépasse le simple enseignement : il faut aller plus loin que les notions, car passer des connaissances n'est plus suffisant". Il dépasse l'enseignement quand, par exemple, après avoir vu les actions

d'un chrétien, je leur demande : "Vous, est-ce que vous agissez en chrétien? Vous considérez-vous comme chrétien si vous n'allez pas souvent à la messe?" (Aline). Cette dimension de la vie concrète et de l'agir semble bien indissociable de la qualité pédagogique de l'EMRC. D'ailleurs, on peut y voir l'expression du type de préoccupation morale que portent les personnes qui enseignent l'EMRC, comme nous le verrons plus loin.

La qualité pédagogique repose également sur un matériel didactique qui soit adapté aux jeunes. "Que l'instrumentation soit simple, concrète, facile d'emploi" (Émilie). Trouver des activités intéressantes et variées. Le "guide pédagogique est assez bien fait, mais il y a beaucoup de choses, on ne peut tout réaliser, il faut faire des choix" (Judith). On juge important de disposer des meilleurs outils possibles, sans toutefois en faire la première condition d'un bon enseignement religieux.

D'autres facteurs sont mis de l'avant, mais de façon isolée. Ainsi, on indique l'importance d'avoir un contexte scolaire favorisant : "Si je veux prendre un projet plus élaboré qui dépasse les trois périodes fixées, je ne peux pas; mais la régularité actuelle est avantageuse pour passer des connaissances" (Émilie). Il est question aussi des conditions extérieures comme le local, qui pose problème particulièrement aux "spécialistes". On mentionne la question du choix de l'enseignement religieux qui, s'il n'est pas fait de façon judicieuse, va compromettre la qualité pédagogique : "Quand il y a beaucoup d'enfants non intéressés, cela gâte souvent la sauce" (Odette). Le soutien pédagogique de la part des services éducatifs est considéré comme important puisqu'il permet "d'être mieux formé pour accomplir notre tâche" et "d'avoir des compétences près de nous" (Armande).

Parlant de la qualité pédagogique en EMRC, il pouvait être révélateur d'inviter à comparer avec les autres matières. Les enseignantes et enseignants à qui la question fut posée ont apporté des commentaires sur ce qui est perçu comme spécifique à l'enseignement religieux. Les exigences pédagogiques de la part de l'enseignant apparaissent les mêmes,

sauf pour ceux et celles qui insistent sur la conviction personnelle. Les éléments distinctifs énoncés tiennent surtout au climat d'échange, au lien entre les connaissances et le vécu personnel (tant pour l'enseignant que pour les élèves) et à la plus grande difficulté pour l'évaluation des apprentissages. Voici en quels termes ce fut exprimé:

"En enseignement religieux, on peut se permettre d'échanger sur plus de choses : c'est la liberté d'expression sur plusieurs sujets" (Isabelle).

"C'est un dialogue plus spontané, l'élève dit ce qu'il pense, sans essayer de donner la bonne réponse. Il s'agit du seul moment pour se parler vraiment, pour se communiquer des choses rattachées à ce qu'on est comme professeur ou comme élève" (Madeleine).

"C'est plus délicat en enseignement religieux. Dans les cours, il faut surveiller ce que l'on dit. Parler de la parole "Aimez-vous les uns les autres" provoque toutes sortes de réactions chez les enfants dont les parents se chicanent ou sont séparés. Il faut alors essayer de s'en tenir à du général" (Lise).

"C'est différent quant au professeur, car l'enseignement religieux n'est pas comme le français ou les mathématiques. Ça touche le vécu personnel même si le programme vise à des objectifs de connaissance. Le professeur qui ne se sent pas lié à cette pratique religieuse est inconfortable quand vient le temps de donner des connaissances. Aussi, les professeurs le disent-ils : "Je ne suis pas compétente, je passe la matière, mais je sais que ça ne fait pas référence à la personne". Ce qui n'intervient jamais en mathématiques, en sciences ou en français! Il n'y a pas dans ces matières autant de liens entre les connaissances et le vécu" (Émilie).

"L'évaluation est plus difficile en EMRC : les objectifs sont plus précis en français, mathématiques, etc. Sur certains points comme l'histoire des évangiles, c'est facile; mais sur la prière, c'est très difficile : comment évaluer un élève qui répond qu'il prie quand il en ressent le besoin" (Isabelle).

Il est à noter que les traits distinctifs ainsi relevés (climat d'échange, lien connaissance-vécu, évaluation) sont très liés entre eux et qu'ils

indiquent déjà une bonne partie de la problématique mise en lumière au cours de la présente recherche.

Est-ce que les "généralistes" et les "spécialistes" portent une même conception de la qualité pédagogique en EMRC? En nous basant sur les données recueillies, on peut dire que les éléments apportés sont en général assez semblables chez les uns et les autres sauf pour les aspects suivants, que nous allons présenter tout de suite.

Les "spécialistes" mettent un accent beaucoup plus fort sur la conviction de la personne qui enseigne l'EMRC. L'accent sur la conviction personnelle s'exprime souvent en faisant référence à ceux et celles qui manifestent une conviction plus faible en EMRC. Voici, à cet égard, un commentaire des plus éloquents:

"Les titulaires avouent souvent faire l'enseignement religieux sans conviction. Un professeur qui se dit : moi je garde l'enseignement religieux même s'il y a des éléments qui vont au-delà de ce que je peux croire, et je veux le passer, il est capable de le faire; maintenant, l'enfant qui reçoit cela n'aura peut-être pas la conviction à travers cet enseignement, car l'enfant va demander parfois : "Toi, y crois-tu?" alors, ce professeur dira quoi? S'il est sincère, il dira : "Non, je n'y crois pas, mais je te l'enseigne".

"C'est un peu comme moi, en morale, quand j'explique ce qui se passe à Noël : je présente les faits, les congés, etc. et je dis d'où cela vient. Je leur livre des informations religieuses, mais sans leur mettre aucune conviction, car je n'ai pas à leur transmettre de valeurs là-dessus. En enseignement religieux, je ne suis pas capable d'être aussi neutre, mais je peux l'être lorsque je fais de la formation morale, pour ce volet culturel que j'offre aux enfants" (Aline).

Quant aux "généralistes", lorsqu'ils parlent de la qualité pédagogique en EMRC, ils manifestent une grande préoccupation qui leur est propre : les relations qui se vivent dans le groupe avec qui ils passent presque toutes les périodes de classe. C'est ainsi que Suzanne exprime, en mentionnant qu'il faut vivre l'enseignement de Jésus : "Ma première préoccupation,

c'est de créer une certaine harmonie dans la classe". Les généralistes valorisent souvent l'échange en EMRC parce qu'il vient enrichir l'expérience de vie sociale du groupe. D'ailleurs, ils évoquent souvent la période d'EMRC comme une occasion privilégiée de connaître leurs élèves et de vivre des moments très forts de rencontre et de partage.

### 3.2 Chez les directrices et les directeurs d'école

Les directrices et directeurs d'école accordent, eux aussi, une grande place à la personne qui enseigne dans leur perception de la qualité pédagogique en EMRC. C'est presque toujours le premier élément mentionné dans leurs réponses : l'intérêt de l'enseignant ou de l'enseignante, sa conviction personnelle, sa motivation face à cette matière qu'il accepte d'enseigner, une préoccupation de faire cheminer l'enfant aussi dans le domaine spirituel. Voici un aperçu des commentaires recueillis au cours des entrevues :

"La qualité pédagogique en EMRC, c'est beaucoup la personne qui le donne : ses connaissances, et surtout sa conviction, sa façon de vivre ... Être convaincue de quoi? De la religion catholique, de l'amour de Dieu, de l'importance des cours d'enseignement religieux pour les élèves".

"Si l'enseignant ne trouve pas lui-même de l'intérêt à enseigner l'EMRC, ça va représenter pour lui une lourde charge, une grosse préparation et la qualité pédagogique peut s'en ressentir".

"La principale qualité pédagogique, être un bon communicateur pour les contenus et les valeurs du programme. Aussi, pouvoir animer le groupe en faisant vivre des activités stimulantes et variées, assurer un suivi d'un cours à l'autre, se servir de l'audio-visuel qui rejoint plus les jeunes".

Même si la question ne demandait pas explicitement de porter un jugement sur la réalité vécue à l'école, plusieurs directions se sont engagées sur ce terrain et ont exprimé leur appréciation sur les cours d'enseignement

religieux qui se donnaient dans leur école. Pour la plupart, les enseignantes et les enseignants sont assez bien motivés, surtout depuis qu'existe la possibilité de demander une exemption. Ils ont aussi une bonne préparation qui leur vient particulièrement des sessions d'implantation des programmes et des journées de perfectionnement qui leur sont offertes.

L'importance du matériel didactique est rappelée aussi par les directions d'école. La qualité des instruments améliore non seulement l'intérêt des élèves, mais également la motivation des enseignants. Le matériel utilisé est considéré comme bien adapté, sauf pour les années où l'on ne dispose pas encore des nouvelles productions. Comme le dit un directeur, "ça prend deux ou trois ans avant d'être équipé en entier".

### 3.3 Chez les conseillères et conseillers pédagogiques

Dans leur perception de la qualité pédagogique en EMRC, les conseillères et conseillers pédagogiques (et les conseillères et conseillers en éducation chrétienne, selon le cas) donnent une large place à la personne qui enseigne. Mais, contrairement aux autres informateurs-clés, ils n'en parlent pas d'abord en termes de "conviction et de croyance en la valeur de l'enseignement religieux".

Dans deux cas, le premier élément concerne explicitement la connaissance des jeunes : leur psychologie en matière religieuse, leurs capacités d'intériorité, d'imaginaire, de créativité... "On a sûrement affaire à un enfant différent d'autrefois. Quel est le profil de l'enfant à qui on s'adresse? C'est quoi, le religieux, pour lui?" La qualité pédagogique est alors synonyme de la compétence à "questionner les enfants et à dialoguer avec eux, ... à trouver le langage qui rejoint les enfants... à aller chercher leurs questions et à les faire évoluer vers une prise de parole sur les éléments fondamentaux".

Une conseillère pédagogique situe l'honnêteté professionnelle comme premier facteur de qualité pédagogique. "Si j'accepte l'enseignement religieux, il faut que je sois honnête face aux contenus du programme et face aux élèves". Une telle préoccupation vient du constat qui est fait sur ce qui se passe dans les écoles:

"Il y en a qui ne demandent pas d'exemption mais qui, en réalité, ne font pas d'enseignement religieux : un problème de supervision pédagogique qui ne relève pas de moi! Ils se limitent à une "pré-catéchèse"; ils parlent de l'amitié pendant un an sans passer à Jésus-Christ, à son message, à ses exigences... Ils restent à la partie de l'élève et se plaignent que les enfants trouvent que ça se répète trop. Ils ne demandent pas d'exemption car ce serait aussi exigeant d'enseigner en morale".

Les convictions personnelles sont alors considérées comme très importantes aussi, mais plutôt comme un élément qui va permettre de mieux réaliser l'enseignement religieux. "Quand les enseignants ont des engagements en paroisse, ils peuvent en parler avec les élèves... Il y a un plus : montrer que l'on croit vraiment à ce que l'on enseigne". D'ailleurs, on rapporte que cette conviction se retrouve chez plusieurs qui, avec le passage de la préparation sacramentelle en paroisse, ont eu l'impression de perdre quelque chose dans leur enseignement religieux. Une autre manière de situer la question des convictions personnelles, c'est de les mettre en lien avec des capacités plus générales : faire référence à son expérience personnelle dans son enseignement, être authentique en pratiquant ce qu'on croit et en étant un témoin pour les jeunes.

Les conseillères et les conseillers insistent sur l'importance, pour la personne qui enseigne, de s'approprier les nouveaux programmes, notamment en ce qui concerne les contenus et les démarches d'apprentissage. Le perfectionnement permet de mettre à jour une formation qui remonte souvent à quinze ou vingt ans : d'où la nécessité de faire le point sur certaines questions, comme sur la résurrection et la réincarnation, et surtout de faire entrer dans la nouvelle approche où la dimension formative est davantage exploitée.

On souligne aussi l'importance de bien reconnaître, en EMRC, ce qu'est l'expérience spirituelle, plus profonde et plus vaste que la simple expérience religieuse. Pour être capable de "faire émerger les questions fondamentales qui se posent pour soi et pour les enfants". Importance également de bien situer la dimension morale en EMRC, afin de dépasser les interventions plutôt moralisatrices et de travailler plutôt à "former un être moralement éduqué".

Un tel relevé des convictions pédagogiques des divers informateurs-clés est certes intéressant en lui-même, car il offre un panorama très révélateur de ce que signifie l'EMRC aux yeux des principaux responsables. Mais il permet aussi de saisir les motifs et les priorités qui animent les réactions de ces personnes en ce qui concerne les quatre paramètres étudiés. Grâce à cet arrière-fond, les paramètres, tels que présentés, apparaîtront avec plus de nuance et plus de relief.

#### 4- LA GESTION DU PROGRAMME D'ÉTUDES

Le programme d'études est sans doute ce qui caractérise le plus clairement l'enseignante ou l'enseignant chargé de l'EMRC : dans l'école, c'est la matière qu'il est chargé d'enseigner à un certain nombre d'élèves. Il constitue, grosso modo, l'une des pointes du "triangle pédagogique" (élève - savoir - enseignant). Il est normal qu'il fasse ici l'objet d'un paramètre de la qualité pédagogique : le respect ou, plus encore, la gestion du programme d'études. Pour connaître ce qui se passe relativement à ce paramètre chez les "généralistes" et les "spécialistes", divers biais d'approche furent utilisés. D'abord, l'adhésion aux objectifs du programme, qui reflète les premiers degrés d'intériorisation : ce que les enseignantes et les enseignants manifestent comme "réception" et "réponse" à l'égard du programme établi pour l'EMRC. Ensuite, une exploration des manières de planifier et d'évaluer, la réalisation des activités se situant plutôt dans le cadre d'un autre paramètre, "la relation à l'élève". Enfin, deux aspects fort significatifs viennent compléter le tableau relatif au programme d'EMRC : la prise en compte de la formation morale et les liens avec les autres programmes d'études à l'horaire des élèves.

##### 4.1 Adhésion aux objectifs

Dans l'ensemble, les enseignantes et les enseignants rencontrés manifestent qu'ils ont assez bien accepté les grands objectifs du programme qu'ils enseignent. Quand on leur demande quel est l'essentiel du programme, ils répondent assez rapidement et de façon suffisamment claire. Sans reprendre les énoncés textuels du programme, ils les résument d'une manière qui exprime et leur intérêt et leur compétence. Voici quelques exemples de réponses, particulièrement de la part de "généralistes":

en 1<sup>re</sup> année : "L'important, c'est la vie de Jésus, ses paroles, la vie de charité, le moi intérieur à développer (prendre conscience qu'on est ici pour être amis, éviter de faire du tort aux autres)" (Guy).

en 2<sup>e</sup> année : "Développer une relation avec Jésus, avec les amis de Jésus et avec le groupe, reconnaître les signes d'amitié" (Émilie).

en 3<sup>e</sup> année : "Que l'enfant découvre qu'il a lui aussi un rôle à jouer dans le rêve du Père, et qu'il peut le remplir dans la communauté, sans avoir besoin d'aller au bout du monde" (Claire). "Que l'enfant prenne sa place sur la terre qui est cadeau du Père; avec le baptême, il a un nom, il est très important, il est une personne à part entière sur la terre" (Thérèse).

en 4<sup>e</sup> année : "apprendre à connaître Jésus à travers l'Évangile et faire des liens avec la vie actuelle" (Michèle). "Le visage de Jésus, son message, sa personne" (Françoise). "Voir la vie de Jésus à travers la vie des apôtres, la vie des premiers chrétiens, la vie des prêtres, etc... Voir ce qu'on vit dans la communauté chrétienne. Voir comment on peut vivre aujourd'hui la vie de Jésus" (Madeleine).

en 5<sup>e</sup> année : "Découvrir ce que l'Esprit nous apporte; en prendre conscience par étapes, trouver logique cette force de l'Esprit en nous" (Richard).

en 6<sup>e</sup> année : "La bonne Nouvelle pour notre vie; la foi chrétienne à partir de la vie des apôtres et des premiers chrétiens" (Louise).

Au cours des entrevues, il n'est arrivé qu'une fois qu'une enseignante fasse état de difficulté à accepter le programme comme tel. En accord avec les responsables à l'école et à la commission scolaire, elle a apporté certains changements pour améliorer les cours d'enseignement religieux à ses groupes de 6<sup>e</sup> année, c'est-à-dire pour les rendre plus intéressants et plus profitables au plan chrétien. Afin de mieux rejoindre le côté humain, elle utilise et présente une approche de la personne selon trois dimensions (le corps, l'intelligence, la conscience ou l'âme) qui s'influencent les unes les autres et qui nécessitent une réelle harmonie. Elle accorde une large place aux problèmes vécus à cet âge, comme la drogue, pour ensuite développer la conscience d'être des enfants de Dieu, responsables de leur vie. Elle met un accent particulier sur la prière qui permet de développer son intériorité et sur l'Évangile qui aide à trouver réponse à tous ses problèmes. Des références

fréquentes au côté psychologique et à l'analyse des relations interpersonnelles aident alors à découvrir ce que signifie concrètement l'amour, la charité. "L'Évangile, c'est d'abord humain avant d'être divin : c'est fait pour l'homme, dans ses trois dimensions. Je prends souvent un fait, qui est juste humain, pour leur passer une page d'Évangile..." Cette formule n'est pas considérée comme une solution définitive, mais elle apparaît à l'enseignante comme étant meilleure que ce qui est généralement réalisé. Une telle prise de distance à l'égard du programme semble un phénomène bien isolé. Nous ne voulons que mentionner cette position sans préjuger de la réalité d'un écart significatif à l'endroit du programme prescrit.

Il ressort des entrevues que les enseignantes et les enseignants trouvent très valables les objectifs du programme qu'ils ont à enseigner, et ceci, tant pour les "généralistes" que pour les "spécialistes". Ils trouvent que les objectifs sont de nature à rejoindre l'enfant et à "tenir compte de sa réalité":

"Dans les objectifs, il y a toujours quelque chose sur le partage, sur l'émerveillement... dans lequel les élèves se retrouvent" (Odette).

"Ça colle à l'enfant de 3<sup>e</sup>; ce n'est pas abstrait : le groupe parle beaucoup et participe bien" (Thérèse)

"Les élèves sont intéressés. Les enfants aiment le programme, peut-être parce qu'il n'en entendent pas parler ailleurs (des parents disaient à leur enfant : "Tu devrais aller en morale parce que nous, on ne va pas à la messe". Mais l'enfant est allé tous les ans en catéchèse : ça l'intéressait... ). C'est très près d'eux : aiment admirer la vie (1<sup>re</sup> partie), aiment les histoires (2<sup>e</sup> partie, histoire vraie mais histoire quand même) (Nicole)".

"Le programme touche beaucoup les élèves, surtout que c'est l'année où ils vivent les sacrements du pardon et de l'eucharistie qui sont des événements importants car ils ont conscience de devenir plus autonomes et plus responsables" (Claire).

"Quand on le regarde dans ses grandes lignes, on peut dire que le programme aide à se centrer sur l'élève" (Judith).

"Les objectifs des programmes touchent la réalité des jeunes : ses émotions, ses capacités... " (Annette).

"C'est adapté à l'axe de croissance des élèves de 3<sup>e</sup> année" (Armande).

"Chaque notion véhiculée dans les programmes peut nous aider à montrer un aspect différent de la rencontre avec Jésus" (Aline).

L'acceptation des objectifs du programme n'implique pas pour autant un accord avec tous les éléments du programme. Plusieurs enseignantes et enseignants trouvent difficile un ou l'autre des aspects du programme à enseigner. En passant, il faut souligner que le terme "programme" est souvent appliqué au matériel édité de sorte qu'il peut arriver que les critiques exprimées ne s'adressent pas exclusivement au programme comme tel. Il aurait été fastidieux d'exiger toujours des précisions là-dessus. Ainsi, on accepte d'emblée les objectifs, on les trouve réalistes et adaptés, mais les démarches sont parfois jugées difficiles et les contenus trop compliqués ou trop loin des jeunes:

"Les coutumes des Juifs, c'est loin des élèves... c'est comme si le Nouveau Testament était trop exploité à la longue... " (Louise).

"Les projets suggérés, c'est pas réalisable quand on vient juste deux fois par semaine" (Odette).

"C'est difficile d'intéresser les élèves avec les activités proposées. Parler des groupes au temps de Jésus, des Juifs hors de Palestine qui s'écrivaient des lettres : c'est mêlant pour les élèves. Ça ne les touche pas, ils viennent tout perdus. Plus intéressant à Pâques, quand on commence à parler de l'histoire de Jésus. En sciences humaines, on parle de leur région, de lieu et de temps pas trop loin d'eux" (Madeleine).

"Il y a des notions très abstraites : l'Esprit, c'est pas évident!" (Isabelle).

"Des éléments très importants pour les jeunes, mais c'est toujours difficile car ce n'est pas intégré dans leur vécu" (Émilie).

"Ce n'est pas facile de se retrouver dans le programme : il faut apporter ta grosse brique à la maison et fouiller" (Madeleine).

"Quand on donne l'information sur Jésus, sur son pays, ça va assez bien; plus loin, sur les réactions des gens aux paroles de Jésus, c'est plus difficile. Quand tu arrives aux transpositions dans la vie du jeune, c'est vraiment aride. C'est comme un côté qu'ils ne voient jamais, c'est comme en dehors de la réalité" (Annette).

Le programme est vu comme étant centré sur les élèves ou plutôt comme aidant les enseignantes et les enseignants à se centrer sur les élèves. C'est ce qu'exprime Judith, qui reconnaît pourtant que les grandes orientations du programme sont adaptées : "J'ai l'impression que mes leçons trop bien structurées font que je m'éloigne des enfants. Je laisse alors le livre de côté et je parle avec eux!" De son côté, Aline souligne devoir "quitter le programme pour développer un point qu'on pensait avoir été travaillé avec la famille, comme ce qui arrive aux personnes qui meurent". Elle ajoute : "Je pars du programme, et c'est à partir des points du programme que je fais des bifurcations pour répondre aux besoins des enfants". "Le programme rencontre les besoins des jeunes mais c'est une base, il faut souvent en sortir", dira Isabelle. Pour sa part, Esther soulève une carence plus grave du programme qui, globalement, lui apparaît "un peu à côté de la coche". Et elle apporte les explications suivantes:

"Plus on avance, en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup>, 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. Le vécu religieux familial est très faible. Les élèves sont intéressés aux valeurs, mais quand vient le temps d'étudier plus précisément la question du baptême, par exemple, plusieurs élèves ne peuvent donner les informations sur les circonstances de leur baptême : quel prêtre les a baptisés?, etc. Manque d'intérêt dans la famille? C'est délicat de fouiller davantage et l'effet produit par cette activité est inverse à celui qui était

recherché. L'initiation sacramentelle a peu de suite : pour plusieurs, ça va rester longtemps à la première communion!

Même si l'aspect préparation aux sacrements a été retirée du programme, la préoccupation demeure présente dans les divers programmes et, veux, veux pas, tu l'abordes. Quand on est là à dire : "Il est souhaitable et convenable que les chrétiens participent à la célébration de l'eucharistie le dimanche, aussi souvent que possible, sinon tous les dimanches", tu sais que tu es complètement à côté de la coche. Et la même chose pour le pardon, etc... Tout ce qui est relié à la pratique du grand commandement de l'amour, ça les rejoint : l'amitié, le respect, la bienveillance. Tout ce qui concerne la pratique sacramentelle, la vie en Église aujourd'hui, c'est très précaire" (Esther).

Une partie du programme est particulièrement critiquée, c'est la 2<sup>e</sup> année. La plupart de ceux qui l'ont enseigné ou qui l'enseignent mentionnent son caractère répétitif sur la question de l'amitié : pour les élèves, tout semble être semblable pendant l'année. Suzanne confie qu'elle est contente d'être maintenant en 3<sup>e</sup> année, car "elle n'en pouvait plus d'enseigner le programme de 2<sup>e</sup> : c'est toujours la même chose, les amis de Jésus". D'autant plus qu'elle se souvient avoir dû consacrer plusieurs heures pour corriger un guide plein d'erreurs! Une autre en 2<sup>e</sup> année depuis fort longtemps trouve qu'il n'y a pas assez de contenus et se sert de l'ancien programme. "C'est très long, l'amitié toute l'année", de dire également Aline. Ce jugement est exprimé tant par les "généralistes" que par les "spécialistes".

En ce qui concerne la réaction générale face au programme, avec la connaissance qu'on en a et l'intégration des grands objectifs, il n'y a pas de différence notable chez les "généralistes" et les "spécialistes". Il est évident que ces derniers voient plus facilement les liens entre les diverses années, mais les réactions semblables face au programme se rencontrent dans les deux groupes.

## 4.2 Planification

La planification est un élément bien important dans la prise en charge d'un programme. Là encore, de part et d'autre, se retrouvent les mêmes situations. La planification ne pose pas grand problème, et cela est dû en grande partie à la qualité du matériel disponible : guide pédagogique, livre du maître et, très souvent, une planification bien détaillée fournie par la conseillère ou le conseiller de la commission scolaire. "Le livre du maître est bien planifié, reconnaît Françoise, je n'ai qu'à le suivre". Certains reprennent aussi des instruments fournis lors des sessions d'implantation, ou des plans qu'ils ont élaboré les années précédentes. Il y en a, telle Armande, qui disent "s'en tenir le plus possible à ce qui est proposé" pour leur planification, tandis que d'autres suivent de manière moins rigoureuse, comme Suzanne qui dit : "Je lis ça et je le fais à ma manière".

Pour connaître davantage ce qui était vécu en matière de planification, il fut demandé en quoi la planification était rigide et en quoi était-elle souple?

Comme aspects plus fixes, on indique habituellement:

- les notions : l'Esprit, l'Église, etc.;
- le "message" du programme;
- les objectifs de l'étape;
- ne pas sauter d'étapes importantes.

Les éléments plus souples de la planification s'expriment en ces termes:

"L'activité peut être changée : les enfants vont arriver avec une expérience dont on va parler ou avec une suggestion d'activité qui permet d'intégrer le message" (Madeleine).

"La façon d'aborder l'objectif. Si ça ne marche pas en équipe comme prévu, je change. S'il y a des questions,

je prends le temps de répondre, et si je n'ai pas de réponse à apporter, ça vaut quand même la peine d'en discuter" (Isabelle).

"Je suis structurée dans ma préparation, mais non dans ma réalisation : une fois dans le vécu, j'intègre ce qui arrive (Élizabeth).

"Je profite des événements qui peuvent s'intégrer, comme Noël et Pâques" (Diane).

"En novembre, je me suis servi d'un beau livre sur la mort, qui avait été acheté pour le cours de morale mais qui n'était pas utilisé parce qu'il parlait de Dieu. Je n'ai pas peur d'incorporer des choses quand je sais que c'est en accord avec le programme" (Armande).

Les entrevues font voir que les "spécialistes" qui ont plusieurs groupes rencontrent des exigences particulières de planification et qu'ils ont développé une certaine pratique à cet égard : calendrier détaillé, révision des années précédentes, banques d'activités et de matériel d'appoint... Hormis cette particularité, les entrevues révèlent que les "spécialistes" et les "généralistes" ont des perceptions et des attitudes semblables en ce qui concerne la planification.

#### 4.3 Évaluation

Si la planification en EMRC est regardée comme allant de soi et comme étant facilitée par les instruments disponibles, il en est tout autrement en ce qui concerne l'évaluation des élèves. L'évaluation apparaît un lieu où foisonnent les réticences, les ambiguïtés, voire même les objections, et ceci tant chez les "spécialistes" que chez les "généralistes".

Au cours des dernières années, plusieurs actions furent entreprises dans le monde scolaire pour mieux définir et mieux organiser les démarches évaluatives que comportent nécessairement tout programme d'études, y compris l'EMRC. Un accent très net fut mis sur l'évaluation formative des apprentissages, et les responsables pédagogiques ont organisé des sessions

de formation à ce sujet. Un nouveau type de bulletin, comportant des "descripteurs" selon les objectifs d'apprentissage, a commencé à s'implanter, d'abord en français et en mathématiques, et ensuite dans les autres matières du primaire. Au moment de l'enquête, la situation variait beaucoup d'une commission scolaire à l'autre à propos de ce nouveau bulletin : à tel endroit, il était utilisé pour toutes les matières, ailleurs, il était facultatif, au choix de l'école ou de l'enseignant, et ailleurs encore, il n'était qu'à l'étude pour l'enseignement religieux. Il aurait été difficile de toujours rappeler le contexte particulier de la politique d'évaluation. Les commentaires rapportés se comprennent bien malgré ce manque de précision et ils permettent de percevoir ce qui motivent les réactions des enseignantes et des enseignants à l'égard de l'évaluation.

Il importe, en premier lieu, de relever ce que les enseignantes et les enseignants réalisent comme évaluation en EMRC. Les entrevues montrent qu'il y a une grande diversité de pratiques. Dans une extrême, on rencontre très peu d'évaluation. C'est le cas d'Antoine, qui informe que, avant la politique d'évaluation de cette année, il ne remplissait pas les bulletins : il rencontre plusieurs groupes qui totalisent plus de cent vingt-cinq élèves. C'est aussi un minimum d'évaluation pour Armande qui ne fait pas d'évaluation comme telle avec les élèves, c'est-à-dire aucune épreuve : "Pour le bulletin, je mets une note globale aux étapes 2 et 4". À l'autre extrême, on voit certains réaliser plusieurs tâches évaluatives, de manière précise et régulière, de sorte que l'évaluation apparaît une dimension importante de leur enseignement. Ainsi, Esther, en 6<sup>e</sup> année, va parfois faire passer de courts tests, qui exigent un petit paragraphe et non seulement un "vrai" ou "faux" comme réponse. Un bon nombre utilise les questionnaires suggérés par les responsables pédagogiques à la fin de chaque module afin de faire le point sur les acquis des élèves. Richard réalise ainsi plusieurs tâches éducatives : au moins deux ou trois fois dans chaque étape, il évalue à partir de dessins de situations à expliquer ou de textes bibliques; c'est pour lui une question de savoir si l'enfant a compris, s'il se rappelle ce qui s'est dit en classe et si cela signifie quelque chose pour lui. "Si l'enfant ne réussit pas par écrit, on reprend

verbalement en expliquant la question", ajoute-t-il. La mise en application de nouvelles politiques éducatives, y compris du nouveau type de bulletin, a incité les enseignantes et les enseignants à préciser et à développer leurs moyens d'évaluation.

Les enseignantes et les enseignants expliquent ainsi comment ils vivent ces changements en ce qui concerne l'évaluation:

"Avant, il n'y avait presque pas d'évaluation; au bulletin, il n'y avait qu'un commentaire pour la participation. La conseillère pédagogique, avec une équipe, a préparé des tâches évaluatives pour essayer d'aller chercher ce que les enfants ont compris au juste. Il y a une série de tests, de questions à répondre pour chaque module. Je vérifie plus par écrit, alors qu'avant je savais qu'un tel n'avait pas compris à sa manière de répondre, de participer" (Françoise).

"Maintenant, on est toujours dans l'évaluation : on évalue tout comme s'il n'y avait plus rien de gratuit. C'est pire cette année parce que c'est dans toutes les matières. Si un enfant pose une question qui déborde le sujet prévu, on a tendance à ne pas lui répondre tout de suite parce qu'il faut couvrir la matière à évaluer. Ça nuit à la spontanéité, au rythme de l'enfant : on devient davantage centré sur la matière. Ça m'a empêché de faire autant de période d'intériorité ou de méditation que l'an dernier" (Françoise).

"Cette année, on a des évaluations qui viennent de la commission scolaire. Je les donne, mais je ne trouve pas que j'évalue plus que les années passées. Mais 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" (Antoine).

"J'évalue des connaissances à la fin de chaque module, avec les questionnaires fournis. C'est pour être comme les autres classes" (Louise).

"Je ne vois pas l'EMRC comme une matière, mais comme un outil pour aider l'enfant à entrer beaucoup en communication, à faire une recherche de vie personnelle. L'avantage d'évaluer comme on nous demande maintenant, c'est de savoir si l'objectif est atteint et de décider

alors de revenir ou de passer à autre chose. Pour moi, c'est bon d'évaluer en classe, mais pas de donner une note au bulletin" (Françoise).

"Le bulletin descriptif est plus significatif, car il porte sur le cheminement de l'élève" (Isabelle).

"En 2<sup>e</sup> année, l'instrument d'évaluation présentait un bon résumé des objectifs et constituait une bonne information aux parents. Il permettait de montrer l'unité de la démarche" (Armande).

L'évaluation formative, pour la plupart, consiste en questions posées lors des cours tout au long de l'étape, questions auxquelles l'élève va répondre oralement ou par écrit. Certains associent beaucoup ce type d'évaluation avec le développement affectif ou comportemental, comme une discussion à la suite d'une chicane survenue à la récréation, ou une appréciation de l'intérêt ou de la participation de l'élève. D'autres vont utiliser les résultats d'exercices d'évaluation formative pour constituer la note d'étape, ce qui risque de compromettre la qualité de la démarche évaluative. Judith avoue réaliser beaucoup moins d'évaluation formative en enseignement religieux que dans les autres matières.

L'évaluation sommative réfère habituellement à un examen passé à la fin du module et servant à établir la note du bulletin. Dans certaines commissions scolaires, un examen est passé à certaines classes (degrés) pour vérifier l'atteinte des objectifs et l'adaptation des démarches proposées. La note du bulletin ou la cote inscrite dépend aussi des travaux des élèves, comme leur cahier d'exercices, et aussi, dans de nombreux cas, de la qualité de la participation aux cours. C'est que les tests portant uniquement sur le cognitif n'apparaissent pas suffisants pour la note du bulletin. "Il faut tenir compte des travaux des enfants, surtout qu'en EMRC ça passe tellement par le vécu : tu ne peux pas arriver avec juste un examen qui porte sur quelques questions" (Élizabeth).

Les grilles d'observation et les comportements indicateurs suggérés par les divers instruments pédagogiques ne sont guère utilisés. Pour plusieurs, "comportements indicateurs" n'évoquent rien de précis. Comme

Le dit Émilie, "je me sers plutôt de mon expérience". "Il faudrait toujours être là le crayon à la main, confie Odette, on n'a pas le temps d'observer et de noter en classe. Je souligne à l'occasion les gestes spontanés qui montrent une bonne intégration du programme". Marie se souvient que la conseillère pédagogique a remis une liste de comportements indicateurs lors de l'implantation du nouveau bulletin, elle s'en est servi mais trouve que "ça ne rend pas plus facile l'évaluation dans ce domaine".

Une constante se dégage : c'est la difficulté d'évaluer en EMRC. Voici comment certains expriment cette difficulté:

"Lorsqu'on travaille beaucoup d'objectifs au niveau des attitudes, c'est très difficile d'évaluer. Ça ne s'évalue pas comme en français. Pour une évaluation pertinente, il faudrait regarder les enfants agir sans se faire voir. Lorsqu'on en parle, ils ont des bonnes idées et ils sont capables d'en parler; mais quand vient le temps d'agir, ce n'est pas sûr qu'ils savent le mettre en pratique" (Thérèse).

"L'évaluation en enseignement religieux, c'est actuellement de la foutaise! Évaluer le fait de chercher dans la Bible, c'est faisable; mais non évaluer une situation ou un sentiment, ce qui arrive très souvent. Mon garçon, qui est en 5<sup>e</sup> année, était révolté d'être évalué en EMRC et je le comprends. Si c'est très clair au début de l'année et si c'est sur des éléments évaluable, l'enfant va être plus présent mentalement à son cours, va poser des questions, etc. Actuellement, les objectifs ne sont pas assez précis : beaucoup de mots compliqués pour en arriver à l'objectif terminal. Avoir des termes simples, pour vraiment situer l'enseignant et l'enfant. Mais au 1<sup>er</sup> cycle, je ne vois pas d'évaluation à faire, car c'est du vécu, du senti, de la morale... que ce soit positif ou négatif, tu dois donner la note" (Julie).

"Je trouve ça difficile d'évaluer en ER. Il me semble que c'est une matière qui ne devrait pas s'évaluer : c'est plutôt un vécu, surtout au primaire" (Richard).

"L'évaluation en EMRC, c'est embêtant. Quelqu'un peut avoir de la misère à comprendre, ça ne veut pas dire qu'il ne vit rien, mais l'évaluation ne s'occupe que des

connaissances ou des liens que l'intelligence peut faire. On ne peut pas évaluer ce qu'il y a dans le coeur des enfants : je ne veux pas mettre de côté leurs croyances. Un enfant peut s'exprimer moins bien, ça ne veut pas dire qu'il n'a pas compris ou qu'il ne vit pas des choses à ce sujet... Quand on a accepté le nouveau bulletin, il fallait prendre toutes les matières" (Françoise).

"Je me demande pourquoi un tel bulletin en EMRC. Avant on ne faisait pas d'évaluation en EMRC pour le bulletin : c'était juste une note globale. Je ne trouve pas ça facile à évaluer. Je me dis parfois que j'ai mis un "R" (pour réussite) mais peut-être qu'en dedans de lui-même, il n'y a pas grand-chose, il l'a fait parce qu'il était obligé, sans vraiment être intéressé" (Antoine).

"L'évaluation, en EMRC, ce n'est pas très clair et chaque prof. va à sa façon" (Élizabeth).

"Je ne veux pas stresser les élèves par des examens. On fait de l'enseignement religieux, ce n'est pas pour apprendre des choses par coeur : c'est comme une réaction parce qu'on l'a tellement subi quand on était à l'école. Mais quand ce sera demandé d'avoir des examens en EMRC, je vais le faire" (Armande).

"Je trouve ça difficile, d'évaluer l'EMRC avec une note. C'est du spirituel. On pourrait évaluer l'intérêt, mais pas en donnant une note" (Nicole).

"Je n'évalue pas les enfants en EMRC : je suis contre, parce que l'EMRC c'est des connaissances, mais aussi l'intérieur, le miroir en dedans de soi... Je n'utilise pas en classe les questionnaires envoyés par le conseiller; je les regarde pour voir si j'ai bien couvert la matière, tout comme mon collègue du même degré" (Suzanne).

"Ça ne devrait pas s'évaluer, c'est personnel, c'est de quoi qui se vit... Ce n'est pas compliqué à évaluer, mais à quoi cela sert-il?" (Guy).

Pour la plupart, l'évaluation des élèves en EMRC fait problème. D'abord, en ce qui concerne l'objet d'évaluation. Évaluer les connaissances, comme le prônent les directives, ce n'est pas suffisant aux yeux de plusieurs. Pour quelques-uns, telle Nicole, cela signifie qu'il faudrait évaluer davantage les "façons de penser, les habiletés, la capacité de réfléchir

et de faire des liens", ce que ne permettent pas les tests suggérés. Selon la majorité de ceux qui soulèvent la portée trop restreinte de l'évaluation, il faudrait déborder, pour ainsi dire, la limite du cognitif. Ainsi, Claire pense que

"la note dans le bulletin devrait être plus sur les attitudes de participation, d'intérêt... Quand l'élève doit illustrer ou composer une prière, on voit ce qu'il a compris ou retenu : c'est sur les travaux et la participation que l'évaluation devrait porter. Devant une question, il peut répondre à sa façon, c'est plus difficile à évaluer, c'est pour cela que je dis, l'enseignement religieux, c'est plus une attitude".

Problème aussi concernant le degré de difficulté : les épreuves administrées seraient trop faibles. Aux dires de Thérèse, les réponses aux tests sur les paroles de Jésus sont d'une telle évidence "que les enfants répondent en trouvant cela drôle. Sans cours d'EMRC, ils seraient aussi capables, car c'est comme reconnaître le bon et le méchant dans une histoire". Aline présente un événement qui montre la trop grande facilité des examens : "le test de la commission scolaire en EMRC fut dernièrement passé, par erreur, à des élèves de morale qui se trouvaient dans la classe et ceux-ci ont obtenu une moyenne de 87 %!"

En dépit de la grande facilité des évaluations qui est généralement dénotée, certains mentionnent l'importance de prendre des mesures pour éviter de faire échouer en EMRC. Cette éventualité provoquerait une réaction des parents. Une enseignante se rappelle que l'un des rares commentaires de parents concernant l'EMRC fut pour s'opposer à la note de leur enfant qui avait moins qu'un "R" (réussite) au bulletin. Une autre souligne qu'un échec en enseignement religieux, parce que ça touche la vie profonde, serait très dévalorisant pour un élève : il se sentirait fortement marqué par ce jugement négatif. C'est pourquoi il semble assez courant de redresser une note faible dans une évaluation portant sur le cognitif en se rapportant aux attitudes de l'élève manifestées pendant les cours. Ainsi, pour Françoise, "si un enfant a moins réussi au niveau des connaissances, je vais tenir compte de ses attitudes : si sa participation est bonne, s'il est intéressé en classe, je vais monter sa note!". Pour

bien des raisons, il apparaît impensable de ne pas accorder une note de réussite en enseignement religieux.

Les examens sont souvent objets de critiques, mais cela ne veut pas dire qu'on y voit aucun avantage. 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'EMRC comme une matière aussi importante que les autres.

Les "généralistes" et les "spécialistes" semblent avoir des démarches d'évaluation fort semblables, rencontrent les mêmes difficultés et soulèvent les mêmes questions. Les "spécialistes" ont sans doute un meilleur accès aux divers instruments, mais leur situation d'ensemble apparaît comparable à celle des "généralistes". En dépit des efforts de clarification et d'encadrement dans ce domaine, on n'est pas encore convaincu de la pertinence de l'évaluation en EMRC. À preuve ces deux commentaires, venant pourtant de "spécialistes":

"Il n'est probablement pas nécessaire d'évaluer en EMRC, car c'est des semences de vie chrétienne" (Aline).

"On ne peut pas pénaliser un élève par une note s'il ne comprend pas tout de suite : il pourra comprendre plus tard ce qu'il ne comprend pas actuellement. On sème et il récoltera le fruit plus tard" (Armande).

#### 4.4 Formation morale

Pour aller chercher plus d'information sur la manière de gérer le programme d'études, l'enquête a exploré ce qu'il en était de la formation morale. Comment les enseignantes et les enseignants voient-ils la formation morale à l'intérieur de l'EMRC? Quelle place accordent-ils à cette dimension? Que réalisent-ils à cet égard? Autant de questions susceptibles de mettre en lumière ce qui se vit chez les "généralistes" et chez les "spécialistes" en ce qui concerne le programme d'EMRC.

Il est indéniable, aux yeux des enseignantes et des enseignants interrogés, que l'enseignement religieux comporte une formation morale. Comme le dit Esther : "le terrain de l'enseignement religieux est certes fortement moral, dans le sens de l'enseignement moral, des valeurs morales. Je n'en fais pas une explication à chaque fois, mais je trouve que ça se dégage de l'enseignement religieux, que c'en est une partie intégrante". Réaction semblable chez Élisabeth, qui affirme : "La dimension morale est toujours là, et on amène un plus, un quelque chose de différent". Pour elle, même si les apprentissages moraux "ne font pas partie des objectifs nommés", ça ne cause aucun problème, puisque "c'est implicite", comme le développement des trois grandes valeurs (l'émerveillement, la communion, l'engagement) qui ne se trouvent pas exprimées dans des objectifs précis mais qui sont développées par les objectifs du programme. Lise, pour sa part, trouve que "c'est presque toujours de l'enseignement moral que tu fais et cela est bien nécessaire : beaucoup d'accent sur les attitudes à développer, comme à l'occasion du projet de partage à Noël ou d'une discussion sur une chicane". Pour Thérèse, "ne pas toucher l'aspect moral en EMRC, ce serait plus difficile, et ça ne durerait pas deux périodes de 45 minutes!". Chaque enseignante ou enseignant fait voir, dans l'ensemble de ses réponses, qu'il est normal qu'il y ait de la formation morale en EMRC.

Chez plusieurs, et cela explique bien la facilité à reconnaître une formation morale à l'enseignement religieux, parler du "vécu" et inciter à l'action, c'est déjà se situer dans la formation morale:

"Oui, il y a une formation morale : c'est leur vécu, ce qu'ils sont. Je ne vois pas ça à côté, je vois cela ensemble. On se sert souvent de leurs situations, de leurs gestes, de choses qu'ils ont vues à la télévision" (Madeleine).

"La formation morale est faite avec les exemples apportés par les élèves" (Marie).

"C'est le vécu : si on parle d'amitié, il faut tout de même que l'enfant la vive" (Émilie).

"La formation morale, c'est tout ce qui concerne la vie en société" (Michèle).

"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 et d'une communauté : tu as un rôle" (Richard).

"En sixième année, où l'on fait beaucoup de discussion, l'élève va réfléchir sur son comportement, sur la manière qu'il doit agir avec les autres : c'est beaucoup de morale" (Isabelle).

La référence à la formation morale est souvent considérée comme un préliminaire, un préalable à l'enseignement religieux au sens strict:

"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" (Judith).

"Souvent, on part d'un fait arrivé, d'un conflit vécu : la formation morale est là. Le pardon, l'amour, des valeurs morales auxquelles on amène le côté religieux. Avant de parler de Jésus qui accueille Zachée, on part de ce que fait l'enfant" (Claire).

"Aux jeunes qui me demandent la différence avec l'enseignement moral, je réponds qu'en enseignement religieux, on commence toujours par la morale en voyant ce que l'on fait mais qu'on va plus loin en regardant Jésus : c'est une cote de plus, la cote religieuse" (Annette).

"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 de qui s'est passé avec Jésus" (Émilie).

"Sur la parabole du Samaritain, on réagit sur la conduite morale avant de discuter de ce qu'il y a de religieux, d'agir chrétien... " (Élizabeth).

Mais la formation morale, pour plusieurs, c'est surtout le fait d'intégrer dans sa vie les connaissances vues au cours. Ce qui situe la formation morale comme résultat de l'enseignement religieux:

"Retirer des cours d'EMRC une certaine route à suivre" (Suzanne).

"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" (Thérèse).

"Je m'aperçois que je me préoccupe surtout de la présentation de Jésus en me disant que la formation morale va découler si on a bien compris le message de Jésus, si on a rencontré Dieu dans sa Parole. L'enfant a beaucoup d'éléments de morale; les valeurs, les parents s'en occupent. Mais peu de choses sur Jésus : il s'agit de faire prendre conscience du message chrétien. Quand les enfants saisissent le message de Jésus, ils sont prêts à changer. Par exemple, un enfant dit qu'il partage beaucoup mais juste avec ses amis, je lui fais penser à ce qu'a fait Jésus et il va s'apercevoir qu'il n'est pas tellement chrétien" (Aline).

"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" (Armande).

Certaines réponses décrivent plutôt la formation morale comme étant présente tout au long de la démarche d'EMRC. Perspective parfois fondée sur ce que l'on pourrait appeler une approche religieuse de la formation morale:

"La formation morale et la formation religieuse vont de pair et cheminent en même temps. On ne parle pas juste de religion, de Jésus et de ce qu'il a fait; on parle aussi de tout ce qui se passe autour : c'est quand même une formation morale" (Marie).

"Impossible de parler de l'enseignement de Dieu sans parler de morale : c'est une morale religieuse, ça se vit. Si on en parle uniquement au niveau académique, ça reste intellectuel. Pas de distinctions outre les notions morales ou religieuses, et ce n'est pas nécessaire. Par exemple, le respect, c'est une valeur morale, on ne peut pas vivre sans respect, mais la façon dont je l'aborde, c'est plus profond que cela, je vais rattacher le respect à des récits d'Évangile, où Jésus montre ce que c'est pour nous le respect... Je ne fais pas de distinction entre ce qu'il y a de moral et de religieux" (Isabelle).

"Au fond, si l'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. Toute une série de valeurs morales se dégagent de la parabole du Samaritain. Je ne dis jamais ça c'est une valeur morale, mais je vais dire que ce qui a été profitable pour l'autre, c'est le respect envers lui en laissant les préjugés; de là, on peut voir comment il est bon pour nous de respecter les gens, et se demander : est-ce qu'on les respecte quand on a ces préjugés? La dimension morale se dégage ainsi" (Esther).

"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. Je crois que par la religion, je peux développer un être moralement éduqué. La religion peut être le moteur en développement moral" (Élizabeth).

On pourrait ici se demander si les "spécialistes", qui assument souvent l'enseignement moral dans d'autres écoles, véhiculent cette même perspective quand ils enseignent dans des groupes de morale. Il semble bien que non. Comme le dit Élizabeth, "la formation morale en enseignement religieux n'est pas vécue de la même manière qu'en enseignement moral : c'est deux parties très différentes de mon travail". Il y a certes des relations d'un cours à l'autre, mais ce sont deux démarches bien distinctes, que les "spécialistes" se font un devoir de respecter. Ce qui n'empêche pas que certains éléments vécus dans un des deux programmes viennent enrichir l'enseignement de l'autre. Ainsi, Armande mentionne que le fait d'enseigner la morale l'a beaucoup aidée à avoir une approche plus "existentielle" en EMRC.

Les enseignantes et les enseignants ne parviennent habituellement pas à bien distinguer ce qui relève de la formation morale comme telle en EMRC, et ceci tant chez les "généralistes" que chez les "spécialistes". Par contre, quand ils comparent l'EMRC et l'enseignement moral, ils perçoivent assez clairement des caractéristiques de l'enseignement religieux. Pour la plupart, les éléments de morale vus en EMRC sont à peu près les mêmes qu'en enseignement moral, sauf que c'est lié à Jésus ou à Dieu:

"Dans ma façon d'aborder l'enseignement religieux, il y a beaucoup de morale, sauf que c'est toujours relié à Dieu, à Jésus" (Isabelle).

"En morale, les mêmes vertus et les mêmes droits (ex. l'honnêteté, la justice), mais sans faire le rapprochement avec la dimension de la conscience spirituelle ou de l'âme. La seule différence en enseignement religieux : reconnaître un être supérieur, que j'appelle Dieu" (Andrée).

"Les valeurs sont les mêmes en morale qu'en enseignement religieux (respect, liberté), mais ici elles ont un modèle : Jésus" (Françoise).

"En 1<sup>re</sup> année, jusqu'après Noël, c'est à peu près la même chose qu'en morale, sauf que nous, nous faisons le lien à Dieu" (Nicole).

"Beaucoup d'enseignement moral dans le programme de 2<sup>e</sup> année. Les enfants de morale pourraient rester en classe, sauf pour la petite partie où l'on parle des amis que Jésus a rencontrés" (Lise).

"L'enseignement religieux, c'est à peu près la même chose que la morale, mais ça débouche sur Jésus et les sacrements". Suzanne trouve important de signaler les sacrements comme élément distinctif, car ils permettent de mettre en application l'enseignement religieux. "Je vais dans ce sens-là même si ce n'est pas moi qui m'en occupe", précise-t-elle.

Les interventions directement axées sur la formation morale sont peu faciles à identifier. Voici un aperçu des exemples apportés:

"C'est le développement du jugement moral. Quand ils me disent qu'ils n'auraient pas dû agir de telle ou telle manière, je demande : "Pourquoi tu n'aurais pas dû faire cela? Pour quelles raisons?" Des fois ils sortent des choses surprenantes : ils sont capables de juger de leurs actes" (Madeleine).

"Sur des petits coeurs, ils ont écrit des agirs à poser et le professeur en pigeait un de temps en temps pour faire réfléchir" (Émilie).

"Le message de Jésus porte beaucoup d'éléments de morale, d'interrogations sur les valeurs, les comportements, et ça rejoint les jeunes... C'est ainsi qu'ils peuvent devenir des êtres moralement éduqués" (Esther).

"Quand on demande à l'enfant s'il a bien agi, il est capable de dire oui ou non et pourquoi... mais il n'est pas capable de le faire. On aide à sa formation dans ce

sens en lui disant : "La prochaine fois, comment peux-tu penser? Tu le savais et ça n'a pas marché, que vas-tu faire la prochaine fois?" Les enfants deviennent ainsi plus responsables, plus aptes à trouver des moyens de mieux agir" (Thérèse).

À l'occasion, certains ont mentionné des difficultés concernant la formation morale en EMRC. C'est ainsi que, pour Émilie, même si le programme en tient compte, "c'est au professeur à faire le lien entre le vécu humain et Jésus, et ce lien là est toujours assez difficile à faire". Elle rapporte qu'on passe toujours très vite sur la formation morale et que "l'enfant en EMRC ne voit pas qu'il fait quelque chose en morale comme ceux qui suivent l'enseignement moral". Elle prend à coeur cette dimension:

"J'ai essayé d'expliquer à des parents et à des professeurs qu'en EMRC on ne fait pas que parler de Jésus, mais qu'on touche aussi les comportements, les actions... le lien là ne se fait pas. On dirait qu'il n'est pas question qu'il y a de la morale en enseignement religieux".

Louise insiste sur le fait que c'est par sa manière propre de suivre le programme qu'elle travaille à la formation morale des élèves. Elle questionne sur les raisons d'agir et provoque une réflexion vraiment personnelle. "Le danger, c'est de s'arrêter aux comportements de Jésus et de les reproduire sans réfléchir".

#### 4.5 Liens avec les autres programmes

Un autre aspect plus particulier de la gestion du programme d'EMRC fut exploré : les liens avec les autres matières. Il apparaissait important de relever ce que les "généralistes" et les "spécialistes" réalisaient dans ce domaine.

La matière avec laquelle il s'établit le plus de liens, c'est les sciences humaines. En effet, pour situer l'époque et le pays de Jésus, la ligne du

temps et l'étude des coutumes s'apparentent à ce qui est vu en sciences humaines. "On voit alors le pays de Jésus en comparaison de notre milieu et ça fait comprendre que Jésus était comme nous" (Claire). Il y a aussi le français qui est souvent mentionné. Guy, par exemple, dit profiter de l'EMRC pour pratiquer la lecture et l'écriture; et Lise fait les exercices de communication orale surtout lors du cours d'enseignement religieux, car on peut alors prendre plus le temps de s'exprimer et de corriger les tournures de phrase. "En français, rappelle Madeleine, on parlait de la diversité des textes et des personnes (comiques, sérieux, etc.) et ça recoupe ce qu'on voyait en EMRC à propos du respect". Des liens aussi avec le cours de formation personnelle et sociale quand il est question des besoins de soi-même et des autres, de droits de la personne, etc. (Ce cours tend, à plus d'un endroit, à être intégré aux autres matières). Quelquefois, les sciences de la nature sont mentionnées, particulièrement pour le thème de la vie en 1<sup>re</sup> année. Thérèse est la seule à mentionner un lien avec les mathématiques, soit la résolution de problèmes, une habileté que l'élève est appelé à mettre en jeu peu importe la matière.

La plupart considèrent important de faire des liens avec les autres matières. Comme le dit Claire, "on a besoin des connaissances prises dans les autres matières pour mieux comprendre en enseignement religieux". Il est avantageux de "ré-investir en enseignement religieux ce qui est vu ailleurs : les connaissances, les habiletés, les façons de faire une approche" (Marie). Mais cela ne signifie pas que l'on désire l'intégration des matières à tout prix. D'ailleurs, Françoise rappelle qu'il ne faut pas exagérer, car faire trop de liens pourrait "tanner" les élèves.

Les "spécialistes" trouvent plus difficilement l'occasion de faire des liens avec les autres matières. "À la limite, je n'en vois pas l'utilité d'en faire pour un spécialiste", confie Isabelle, ne pouvant suivre ce que les enfants réalisent pendant toute la journée. Esther dit aussi ne pas tellement faire de liens, n'étant pas assez au courant des autres programmes; mais, dans les groupes, ce n'est pas rare qu'un élève va dire : "On a parlé de cela dans tel autre cours", ce qui lui permet d'établir des liens. En somme, pour les "spécialistes", ce serait surtout

une question de tenir compte du "bagage avec lequel l'élève arrive en EMRC", car ce qu'il voit dans les autres programmes fait partie de ses acquis, de son vécu.

## 5- LA RELATION À L'ÉLÈVE

La qualité pédagogique, tout le monde en convient, repose en grande partie sur la relation que l'enseignante ou l'enseignant établit et développe avec l'élève, notamment au cours des activités d'apprentissage. Pour la personne engagée dans une relation interpersonnelle, il n'est pas facile de décrire la situation de manière suffisamment précise et impartiale. Par exemple, demander à une enseignante si elle est "centrée sur l'élève" s'est le plus souvent révélé trop général et peu évocateur, car il est évident que ceux et celles qui passent la journée en classe avec leurs élèves pour leur faire vivre des situations d'apprentissage se considèrent, dans ce qu'ils réalisent, "centrés sur l'élève", qui est la raison d'être de leur activité professionnelle. C'est un peu comme demander à une mère si "elle aime son enfant"! Tandis que, pour les responsables pédagogiques et les directions d'école, la préoccupation d'être "centré sur l'élève" suscite de nombreuses observations. Pour explorer ce que les enseignantes et les enseignants vivaient en termes de "relation à l'élève", il est apparu important de privilégier l'axe de l'attitude d'empathie éventuellement manifestée à l'égard des élèves. Cette attitude peut se décrire par des questions concernant la présence à l'élève, la connaissance de celui-ci, le type de communication et la mise en oeuvre d'apprentissages significatifs.

### 5.1 Présence à l'élève

Les "généralistes" et les "spécialistes" rencontrés se rendent présents à l'élève, se mettent habituellement à son écoute. Par leurs réponses, ils se montrent ouverts aux sentiments, aux opinions et aux valeurs des jeunes. Cette attitude emphatique ne peut que déteindre sur l'ensemble de leurs activités pédagogiques, comme nous le verrons plus loin. Qu'il suffise de relever ici quelques manifestations de cette présence à l'élève sur laquelle se développe l'empathie:

"Je me sens près d'eux : les enfants viennent me raconter ce qu'ils font, certaines de leurs craintes pour des comportements envers des amis, etc." (Guy).

"Je voudrais être plus près d'eux, je manque de temps pour être capable de toujours écouter les 28 du groupe. Il faut se mettre à la place de l'élève : choisir des mots plus concrets, trouver des exemples de leur vie. Au début, je pensais que les enfants seraient automatiquement intéressés. Je travaille à rendre moins ardue l'histoire de Jésus et des évangiles" (Françoise).

"Je me sens assez près d'eux, mais pas jusqu'à me rentrer dans le même bain qu'eux, car ce sont des cheminements que j'ai déjà faits. Mais par rapport à l'émerveillement, à l'amour, c'est toujours à recommencer... je peux alors faire un bout de chemin avec eux... émotivement, je peux dire que je chemine alors avec eux sur ces valeurs" (Esther).

"J'en viens à me mettre à la place de mes élèves : en les observant, en les regardant agir, en faisant les exercices pour vérifier s'ils vont être capables de les réaliser. J'en viens à voir mes limites et celles des élèves" (Isabelle).

"Je me mets à leur place, comme dans toutes les matières, pour voir ce qu'ils vivent à ce sujet et comment ils peuvent comprendre" (Madeleine).

Se rapprocher ainsi de l'élève constitue parfois une certaine "épreuve" pour l'enseignante ou l'enseignant. Ainsi, il arrive à Odette d'être "estomaquée" des réactions qu'elle perçoit. "Ils ont des valeurs personnelles qu'ils vont peut-être continuer, dit-elle, mais ce ne sera pas parce qu'ils auront été en EMRC ou parce que l'Église l'aura demandé. Mais la probabilité est assez mince. Je me sens parfois inutile, surtout quand le contact ne s'établit pas. C'est comme si tu sèmes, sans jamais voir le résultat".

L'empathie ne se manifeste pas tout à fait de la même manière chez les "spécialistes" et chez les "généralistes", ces derniers étant presque toujours avec le même groupe d'élèves et enseignent presque toutes les matières. C'est pourquoi Suzanne et Lise disent qu'elles se sentent très proches des élèves mais que ce n'est pas à cause des cours d'EMRC. Les

"spécialistes", de leur côté, doivent compter sur une grande capacité d'adaptation pour se rendre présents aux élèves en changeant de groupe.

## 5.2 Connaissance

Force est de constater que le vécu moral et religieux des élèves du primaire n'est pas connu de façon très précise ou très articulée. Tant les "généralistes" que les "spécialistes" avouent ne pas pouvoir décrire ce que sont les élèves auxquels ils s'adressent quant à l'expérience spirituelle ou religieuse. Ils se réfèrent le plus souvent à des constatations générales sur les changements familiaux, l'influence des parents, la faible pratique religieuse, sur l'évacuation des valeurs d'intériorité dans la société actuelle... Il est vrai qu'on ne retrouve, à ce sujet, aucun portrait satisfaisant des élèves dans les instruments disponibles ou dans des ouvrages récents. Cette carence préoccupe d'ailleurs les responsables pédagogiques rencontrés, et certaines activités de perfectionnement ont déjà été organisées pour y remédier.

À partir de leurs activités pédagogiques, les enseignantes et les enseignants démontrent cependant une certaine connaissance de leurs élèves au point de vue moral et religieux. Et cela résulte certes de leur présence attentive et compréhensive aux élèves. Une des questions pour susciter l'expression de cette connaissance fut de leur demander ce que les élèves apprenaient le plus facilement. Voici un aperçu de leurs commentaires:

"Les choses qui les touchent, qui sont en lien avec leur vécu" (Claire, Émilie et plusieurs autres).

"La vie de Jésus, ses paroles, les histoires de la Bible" (Isabelle, Lise et autres).

"Que Jésus a demandé de nous aimer les uns les autres : l'amour des autres, l'amour de la vie" (Nicole et autres).

"Quand une question parle d'un enfant, ils répondent plus facilement" (Madeleine).

"Le lien entre ce qu'a fait Jésus et ce qui peut être fait aujourd'hui" (Michèle).

"L'histoire des personnages comme Zachée, et des premiers chrétiens, surtout ceux qui ont été persécutés" (Suzanne et autres).

"Assoiffés d'entendre parler de Dieu et de Jésus dans le contexte biblique; très attentifs quand on lit dans la Bible, aiment y faire des recherches" (Aline).

"Racontent facilement une parabole de Jésus, une phrase que Jésus a dite à ses disciples" (Élizabeth).

"Plusieurs sont au cours de catéchèse parce que les parents les y envoient : pas vraiment convaincus. Seulement trois ou quatre parlent de leur sacrement du pardon de l'an dernier en faisant voir que ça leur a apporté quelque chose. Pour les autres, c'est une fête où les grands-parents sont venus" (Madeleine).

Ce qui aide les élèves à bien apprendre, à atteindre les objectifs du programme, c'est "d'avoir le plus de concret possible, de travailler en équipe, de chercher par eux-mêmes, et de manipuler des choses, même en 4<sup>e</sup> année" (Françoise). L'attitude d'accueil du professeur, accueil de chacun des élèves et accueil de la Parole de Dieu, est très importante car l'enseignement religieux touche l'intérieur de la personne, tout comme avoir une ambiance où tout le monde se sent assez bien pour s'exprimer dans le groupe" (Élizabeth).

Ce que les élèves ont le plus de difficultés à apprendre, c'est surtout ce qui est abstrait : les notions, les théories, comme le sens des sacrements, ils apprennent les mots mais ne font pas les liens. Françoise, entre autres, mentionne que le développement des connaissances et des habiletés est compromis par "le manque de modèles dans la famille, à la télé..." Pour sa part, Aline parle du "manque de racines" chez les élèves, même si les parents sont bien convaincus. L'attitude emphatique se révèle quand certains mentionnent que ce que les élèves ont de la misère à comprendre, c'est ce qu'eux-mêmes parviennent plus difficilement

à comprendre : les notions plus symboliques comme l'Esprit, la Résurrection, la vie après la mort. Comme le dit Nicole : "Ce qu'ils apprennent moins facilement, c'est peut-être ce que j'ai moi-même de la difficulté à leur enseigner".

Une autre limite des élèves qui est souvent mentionnée, c'est la difficile intégration des apprentissages dans leur vie. "Il faut toujours revenir pour vivre les beaux principes dans la vie courante. C'est comme les adultes, on sait quoi faire, mais on ne le fait pas. Pour eux, l'exemple est très important" (Suzanne). "En sixième année, il faut faire une synthèse, mais les jeunes sont incapables de verbaliser" (Odette). Les connaissances du programme sont facilement apprises, mais c'est difficile à intégrer" (Annette). Tout ceci est à mettre en relation avec la grande préoccupation de faire passer dans la vie ce qui est vu en EMRC.

Une constatation très fréquente : les élèves du 2<sup>e</sup> 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...

Notons qu'il y a un élément sur lequel on s'est exprimé de manière plutôt divergente : la mémorisation. Certains prétendent que les connaissances du programme sont facilement retenues, alors que d'autres disent que les élèves retiennent plutôt le sens de ce qui est vu ou le climat de la relation maître-élève. On ne s'entend pas non plus quant à ce que le programme exige de connaissances "par coeur" dans telle ou telle classe : les phrases bibliques, les prières comme le Notre Père ou le Credo. Ainsi, Madeleine fut surprise que ses élèves ne connaissent pas les dix commandements, même si un film biblique était passé dernièrement à la télévision : elle ne savait pas s'ils devaient les avoir étudiés auparavant. Cette imprécision quant aux contenus à mémoriser et même quant à la place de la mémorisation en enseignement religieux se dégage de l'ensemble des entrevues.

La connaissance des élèves, chez les "spécialistes" et chez les "généralistes", présente sensiblement les mêmes caractéristiques. Elle ressort surtout de la pratique pédagogique et demeure plutôt "instinctive", morcelée. Elle n'en reflète pas moins une certaine observation des élèves, "suffisante pour savoir ce qui est à la portée des élèves" (Armande). Plusieurs ont aussi mentionné qu'ils en savaient davantage sur les jeunes de cet âge parce qu'ils avaient eux-mêmes des enfants. Cette connaissance est généralement optimiste, en ce sens qu'en dépit des faiblesses relevées, on compte sur un appui possible chez l'élève. Odette, par exemple, note que les jeunes, même en 6<sup>e</sup> année, "manquent de connaissances religieuses, ne se rappellent guère de ce qu'ils ont vu auparavant, et que leur pratique est très faible... mais je sais qu'il y a des valeurs de fond qui sont là", ajoute-t-elle.

### 5.3 Communication

S'il y a un domaine privilégié où l'on peut observer la relation à l'élève, c'est bien celui de la communication. Sans nier l'importance du non-verbal, l'accent est d'abord mis ici sur la communication verbale. L'enquête voulait ressortir la manière dont les "généralistes" et les "spécialistes" se situent dans le processus de communication avec leurs élèves. Compte tenu que seuls les enseignantes et les enseignants étaient interrogés, à l'exclusion de l'autre partie, les élèves, les questions portent uniquement sur ce que vivent et perçoivent les "généralistes" et les "spécialistes", en termes de communication, pendant les cours d'EMRC. Deux aspects sont particulièrement explorés : la pertinence du discours (qui réfère à l'encodage) et la fidélité de réception (qui réfère au décodage). Les commentaires recueillis permettent de tracer un certain tableau de la situation d'ensemble de la communication en EMRC, tableau évidemment basé sur le témoignage des acteurs et non sur l'observation de l'action elle-même.

Les "spécialistes", tout comme les "généralistes" disent que les élèves saisissent assez bien les informations et les explications qu'ils leur donnent en EMRC. Cette impression générale se fonde sur les réactions des élèves lorsqu'ils leur parlent. Ainsi, à leurs avis, le discours rejoint les élèves lorsque ceux-ci :

- écoutent, se montrent attentifs;
- posent des questions;
- lèvent la main pour répondre;
- veulent en savoir plus, entrent dans les détails;
- apportent leurs exemples;
- le disent quand ils ne comprennent pas;
- suivent dans le livre, s'il y a lieu;
- font des liens avec ce qu'ils savent déjà.

C'est aussi une perception plus globale qui permet à l'enseignante ou à l'enseignant de dire que les élèves accrochent" à ses paroles : "le climat est plus calme", "tu le sens", "ça se voit dans les yeux, dans la figure..." Il est évident que les "généralistes", qui rencontrent plus longuement ces élèves, peuvent interpréter plus facilement la signification des réactions de leurs élèves lorsqu'ils leur parlent : ils se basent sur ce qu'ils font aux autres cours.

De plus, certains comportements viennent manifester, après coup, la pertinence du discours. Par exemple, pour Émilie, qui demande à certains de ré-exprimer ce qu'elle vient de dire, "si deux ou trois élèves peuvent résumer aux autres, c'est excellent". Plusieurs mentionnent que les élèves, s'ils ont été rejoints, vont être capables de répondre par la suite, vont entrer dans l'activité préparée et montrer leur compréhension par des dessins, des mimes, etc. La période de réflexion personnelle va alors leur permettre de vivre et d'exprimer des choses intéressantes. Suzanne parle d'élèves qui vont réagir plus tard, même en français ou mathématiques, parce qu'ils voient un lien avec ce qui fut présenté en EMRC : autre signe qu'ils sont rejoints par ce qui est dit.

Par contre, comme le mentionnent des "généralistes" et des "spécialistes", les jeunes ne sont pas toujours bien rejoints par leurs paroles. Les conditions extérieures, comme le printemps, l'approche du congé affectent

sûrement l'écoute des élèves. Mais cette difficulté de communication se produit particulièrement, aux dires d'Isabelle et de Richard, lorsqu'il est question de contenus plus abstraits, comme l'Esprit Saint. Même constatation de la part d'Armande, qui déclare : "Ce qui est difficile à faire saisir, c'est la dimension de Dieu, les choses plus théologiques, plus abstraites. Quand on parle de Dieu, le temps est plus long... On va chercher le plus de manifestations possibles du côté des apôtres, mais c'est très ardu pour eux. Jésus reste très loin, même si on essaie de prendre des exemples". Certains indices révèlent que les élèves, saisissent peu ce qui est dit. Ceux-ci, dans ce cas :

- regardent ailleurs;
- ne réagissent pas, n'ont pas de questions;
- bougent;
- ne répondent pas aux questions;
- ne savent pas quoi faire par la suite.

Les enseignantes et les enseignants prennent certaines précautions pour s'assurer de la pertinence de leurs interventions et adoptent certaines manières de réagir pour ajuster leur discours lorsque les enfants décrochent. Autant de pratiques de communication qu'ils ont su développer et qu'ils mettent en oeuvre pour atteindre les objectifs de l'enseignement religieux avec leurs élèves. Voici certains témoignages de ce qui se fait à cet égard :

"J'essaie de rejoindre leur vécu" (Madeleine).

"Il faut adapter le langage, ré-expliquer" (Suzanne).

"Quand c'est quelque chose de positif, ils semblent saisir plus spontanément. De même, ils sont touchés de façon plus personnelle lorsqu'ils font des sketches ou des dessins" (Esther).

"Je décortique pour rejoindre les enfants. J'ai l'impression qu'ils me suivent mais ce n'est sûrement pas les vingt-cinq" (Odette).

"J'ai souvent l'impression de ne pas les rejoindre si je reste dans le programme, avec la Pentecôte, la naissance de l'Église, etc. Pour eux, 2 000 ans, c'est loin... Même dix ans, c'est déjà loin! Ils n'ont pas de notion d'histoire. Je prends des choses près d'eux, mais ils

imaginent alors que ce n'est pas de l'enseignement religieux" (Diane).

"Avant de donner les explications, je demande toujours aux enfants : "Comment voyez-vous cela?" J'essaie de compléter, d'enrichir. Mais je ne suis pas sûre d'être bien saisie, car c'est parfois très abstrait" (Thérèse).

"Je pars de leur vécu, je me mets à leur niveau, mais de là à dire qu'ils se laissent toujours questionner en dedans d'eux-mêmes..." (Aline).

"Il faut prendre leur vocabulaire et leur langage. Modifier notre langage pour se faire comprendre. Beaucoup de mots sont utilisés par eux avec une signification particulière : il faut vérifier. Habituellement, ils vont le dire quand il y a un mot qui cloche dans ce que l'on dit" (Émilie).

"Je les rejoins parce que je prends leurs mots. Par exemple, pour les nombreux noms donnés à Dieu, je fais référence aux autres noms que les parents leur donnent : "mon amour", "mon pitou",... Partir d'eux, leur poser beaucoup de questions, présenter la notion, revenir à eux" (Nicole).

"Au début, je voulais qu'ils saisissent tout, tout de suite, alors que ce sont souvent des choses pas évidentes qu'ils ne peuvent saisir rapidement" (Françoise).

Comme on peut le constater, les "généralistes" et les "spécialistes" font montre d'attitudes et de préoccupations semblables quant à la pertinence de ce qu'ils disent à leurs élèves en EMRC. La communication, c'est aussi ce qui est reçu de l'autre. Voyons maintenant ce qui se passe à propos de l'écoute ou de la réception des enseignantes et des enseignants.

L'ensemble des personnes interrogées affirme que les élèves s'expriment beaucoup en enseignement religieux, cela est considéré important, voire nécessaire. Il appert que ce ne sont pas tous les groupes qui s'expriment beaucoup et que, dans un groupe, c'est surtout le fait d'un noyau de 5 ou 6 élèves. Plusieurs soulignent l'importance de questionner d'abord ceux et celles qui parlent moins, et qui seraient portés à ne faire qu'écouter. Les élèves se montrent très ouverts, plus qu'autrefois, et il convient "d'accueillir ce qu'ils disent, sans juger, mais sans laisser tout dire

quand il s'agit de choses personnelles. Si nécessaire, continuer en rencontrant l'élève seul à seul" (Michèle). C'est important de fixer des limites, car les élèves "expriment énormément leur vécu : tu sais tout ce qui se passe à la maison", dit Julie, qui précise qu'elle trouve les élèves de 4<sup>e</sup> année assez portés à ne voir que leurs défauts et à taire leurs sentiments. Les plus âgés sont peut-être gênés de leur opinion, ou ils ont peur de s'affirmer et d'être ridiculisés. Les jeunes vont souvent exprimer leurs réactions de surprise et de curiosité, comme au sujet des coutumes au temps de Jésus. On diverge parfois d'opinions sur le degré d'implication de l'élève dans ce qu'il dit, certains trouvent que les élèves ne font souvent que reprendre les idées de leurs parents ou ce qui vient de la télévision. "Ils expriment leurs perceptions plus que leur vécu, car ils font peu de liens avec leur vie" (Guy). Certains, comme Diane, insistent auprès des élèves pour qu'ils apportent leurs propres idées. Thérèse dit prendre seulement 15 - 20 minutes par deux périodes pour parler elle-même et laisser le reste du temps aux élèves pour qu'ils s'expriment. "Les jeunes me disent souvent qu'ils parlent plus avec moi qu'avec leurs parents" (Andrée). C'est indubitable, l'expression des élèves en EMRC est assez grande, et c'est important pour eux de même que pour ceux et celles qui leur enseignent.

Mais comment les "généralistes" et les "spécialistes" sont-ils alors à l'écoute de ce que les élèves expriment? Ont-ils l'impression de bien saisir ce qui est dit par les élèves? Sentent-ils certaines difficultés à comprendre? Des aspects fort inquiétants à explorer pour savoir ce qu'il en est de la partie "réception" dans le processus de communication que les enseignantes et enseignants vivent avec leurs élèves. L'hypothèse envisagée lors de l'élaboration du questionnaire est que la communication avec des jeunes, sur des sujets aussi délicats que ceux de l'EMRC comportent nécessairement des limites et des difficultés, et que la perception de ces limites et difficultés démontre un engagement positif dans la communication. À cet égard, les réactions des personnes interrogées manifestent qu'elles s'impliquent à fond dans la communication, notamment par leur manière d'accueillir ce qui est exprimé et d'y réagir.

De prime abord, on reconnaît que ce n'est pas toujours facile de bien saisir ce qui est exprimé par les élèves. Il y en a quelques-uns, comme Isabelle, qui trouve que les paroles des jeunes sont "très très claires, directes et spontanées", mais on ajoute alors qu'il faut quand même faire bien attention pour ne pas mal interpréter. D'ailleurs, plusieurs se souviennent de certaines interventions d'élèves qu'ils n'ont pas bien compris tout de suite; l'élève, dans ce cas, a souvent réagi en disant que ce n'était pas cela qu'il voulait dire ou un autre élève de la classe a apporté un élément de rectification.

Antoine aussi mentionne qu'il n'est pas toujours facile de bien comprendre ce que les élèves disent, et il invoque le fait qu'il n'est que deux heures par semaine avec les élèves. Il ajoute : "Je ne saisis pas toujours le pourquoi, mais je sens que ma réponse les rejoint. S'il m'arrive de mal interpréter, je m'en rends compte quand une autre question est posée". Plusieurs mentionnent qu'ils doivent aider l'élève à mieux s'exprimer et poser des sous-questions pour qu'il précise sa pensée. Ainsi, Judith et Françoise prennent l'exemple de l'élève qui dit, en racontant un événement : "Je me sentais mal" et qui a besoin d'aide pour dire ce qu'il vivait au juste. Sans prendre l'air policier, il convient alors de questionner les élèves sur leurs dessins ou leurs textes, dans un climat d'écoute et de respect.

Pour mieux percevoir ce que les enseignantes et les enseignants vivent en eux-mêmes et développent comme attitudes en ce qui concerne l'écoute des élèves, il est éclairant de relever certains commentaires, assez représentatifs:

"Ce que les élèves expriment est parfois mélangé à toutes sortes de situations qu'ils peuvent vivre et que je ne connais pas. Ils vont arriver avec de grosses questions, exprimées de façon plutôt dégagee, mais qui les touchent beaucoup, comme sur la mort. Je ne vois pas tout de suite ce qu'il y a en dessous de sa question. Plus on discute, plus je me rends compte de ce qu'il voulait vraiment dire au départ. Les plus jeunes sont plus spontanés; c'est moins clair avec les plus âgés. Par exemple, un petit m'a demandé un jour :

"Quand je vais mourir, je vais pouvoir revivre, mais est-ce que je vais avoir mon cerveau de quand j'étais un enfant ou de quand je vais être vieux?" Un grand aurait fait un long détour, en passant par sa grand-mère, etc." (Élizabeth).

"J'ai appris à ne pas juger. Quand tu demandes : "Est-ce que tu te sens aimé de Dieu?" ou "Est-ce que tu sais que Dieu t'aimes?", il ne faut pas que ta réaction devant une réponse plutôt négative vienne rendre le nuage encore plus épais. Certains ont de la misère à s'exprimer, on doit savoir lire entre les lignes. Par exemple, une élève de 1<sup>re</sup> année qui répond : "Mon plus grand désir, c'est de partir de la maison!, cela signifie qu'elle vit des choses pas très intéressantes chez elle. Un moment donné, je vais la prendre toute seule et je vais aller plus loin pour voir clair et l'aider" (Armande).

"Je sens facilement si l'enfant a eu de la peine ou quelque chose de spécial, mais ce n'est pas facile d'aller chercher son expression là-dessus. Il est important de s'impliquer soi-même : il te confie beaucoup de choses s'il sait que tu es humain toi aussi. Se mettre sur le même plancher que les élèves et les mettre sur le même que le nôtre aussi. Par exemple, un matin où j'arrivais après avoir été dérangé toute la nuit par mon enfant malade, je leur ai dit carrément mon état de fatigue au lieu de chercher à faire comme si rien n'était et d'avoir quand même les attitudes d'une personne épuisée..." (Julie).

"Faire très attention pour ne pas juger, surtout qu'il s'agit souvent de choses qu'ils vivent dans leur famille. Écouter pour faire cheminer. Les contraintes des objectifs empêchent parfois de vraiment écouter. Mais parfois les élèves vont arriver avec un sujet qui sort complètement du cadre et c'est important d'y répondre" (Isabelle).

"Les élèves sont plus ouverts aujourd'hui. Ils apprennent plus à s'exprimer, comme avec le programme FPS... Ils ont des situations de vie et des environnements très diversifiés. Il faut se mettre à leur place et s'adapter parce qu'ils ont des points de référence bien différents des nôtres" (Richard).

"On parlait de l'Esprit Saint et j'expliquais que ce qui se passait parfois en moi, c'était comme une voix, une inspiration qui me disait des choses... Les enfants affirmaient que cela leur arrivait aussi, mais une fille a répliqué : "Moi, ça m'est jamais arrivé!" C'était la

première fois que survenait une telle remarque : je suis resté un peu surprise. J'essayais d'aller un peu plus loin, de ne pas laisser les enfants sur une fausse interprétation. Le livre semble présenter l'Esprit Saint juste comme le vent. Elle, ça ne lui disait rien. Je lui ai répondu : "Tu vas découvrir peut-être que toi, c'est une autre façon. Tu nous en reparleras" (Thérèse).

Les enseignantes et les enseignants ont souvent à faire face à des questions de la part des élèves. Parfois, ce sont des questions auxquelles ils ne s'attendent pas et leurs réactions reflètent le type de communication qu'ils établissent en classe. Voyons quelques exemples de sujets inattendus et les attitudes alors manifestées.

"Parfois, ils posent des questions d'information comme "À quoi sert le saint chrême?". Quand je ne peux pas y répondre, je dis que je vais me renseigner et leur en reparler. C'est sûr que l'élève va me faire penser d'en reparler si je l'oublie. Parfois, ce sont des questions qui demandent plus une réflexion personnelle qu'une réponse précise, comme sur la mort. Tu ne peux pas vivre à leur place. Je me sens plus à l'aise cette année avec ces questions; j'ai suivi des cours qui m'ont aidé, un cours sur la Bible et un autre sur la sagesse hindoue" (Antoine).

"La distinction entre Jésus et Dieu le Père. Ça prend du temps avant de faire la différence pour les élèves de 1<sup>re</sup> année" (Guy).

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

"J'ai été prise au dépourvu par une question sur le corps de Jésus qu'on mange à la messe. Une élève me parle d'un prêtre à Rome qui avait douté de la présence de Jésus dans l'Eucharistie et qui, en ouvrant le tabernacle, a trouvé de la vraie chair et du vrai sang. "Depuis que j'ai entendu cela, confie-t-elle, j'ai presque plus le goût de faire ma communion". Elle me dit aussi qu'il y en a qui vérifient si cette histoire est vraie... Les questions des élèves se réfèrent toujours à un vécu, et je pense que, s'ils posent une question, c'est parce que ça les interroge vraiment.

Sont plus en questionnement que les enfants d'avant. Sur la mort, sur l'Esprit et les esprits ("ma grand-mère qui est morte?"), sur les miracles, et aussi sur l'actualité (la guerre du Golfe, etc.). Je prends toujours leurs questions au sérieux; il faut parfois leur faire comprendre qu'on a pas réponse à tout" (Claire).

"Pourquoi Jésus est-il en pâle dans le dessin du livre? Je n'avais jamais remarqué que Jésus était en pâle alors que les autres personnages sont représentés en couleurs ordinaires. Je ne sais pas quoi leur dire au juste : c'est peut-être parce qu'il est revenu juste avec son âme, son esprit..." (Nicole).

"Une jeune demande : Pourquoi Jésus ne guérit pas les malades aujourd'hui? Il y en a autant qu'à l'époque de l'Évangile et il ne les guérit plus". Il faut y penser avant de répondre. Pourquoi telle personne va mourir et qu'il ne la ressuscite pas? La vie après la mort... une autre vie... ton âme... c'est pas facile à répondre. On avait une élève atteinte de leucémie l'an dernier : "Pourquoi Jésus ne la guérit pas?", entendait-on souvent. Des choses pas faciles à comprendre à leur âge... C'est peut-être le moment où je me sens le plus près d'eux. Je trouve important en EMRC de se mettre à leur place, comme dans les autres matières, pour voir ce qu'ils vivent et comment ils peuvent comprendre" (Madeleine).

"Sur la Pentecôte, les enfants demandent : "Est-ce que c'était des vraies langues de feu?" Ce n'est peut-être pas tellement à leur portée, la Pentecôte! Je ne savais vraiment pas quoi leur répondre. Je leur ai dit que c'était symbolique et qu'on représentait cela ainsi dans les images décrivant la Pentecôte; mais j'ai vu par la suite que c'était écrit comme tel dans les Actes ou les Évangiles, il va falloir que je m'informe. Une telle question n'est pas prévue dans le programme... Ce n'est pas comme une question qui m'a été posée une année, après Pâques : "Comment on peut être certain que c'est vrai que Jésus est ressuscité?" J'avais trouvé que c'était une bonne question et, cette fois, je savais quoi répondre... Ce qui se passe dans la tête de l'enfant : il s'arrête sur le petit détail. Ça révèle son intérêt, sa volonté de savoir. Si on est capable de bien lui répondre, on peut aller plus loin" (Judith).

"Parfois, ils expriment des choses que tu aimerais mieux ne pas entendre. Au début, j'ai été surprise de voir des jeunes de 1<sup>re</sup> et de 3<sup>e</sup> 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" (Annette).

"Des questions qu'ils me posent restent sans réponses : les miracles, est-ce vrai encore aujourd'hui?. Je leur dis : "C'est difficile à comprendre". Ils sont capables de le prendre comme ça; ils acceptent que je n'aie pas de réponse. "Peut-être que quelqu'un d'autre peut répondre. Si je viens à savoir la réponse, je vous le dirai". Je ne me sens pas obligée de répondre n'importe quoi. Dans la catéchèse, je n'affirme pas des choses comme étant la vérité pure, c'est plutôt une discussion. Pour la naissance et l'histoire de Jésus, ça c'est vrai mais s'il y a encore des miracles... je ne sais pas et je le dis. Je dis que des gens croient avoir eu un miracle, mais est-ce un miracle ou de l'auto-suggestion?" (Nicole).

"En enseignement religieux, il faut être sensible aux interrogations des enfants et tenir compte de tout ce que les gens vivent : le divorce, etc. Il y a des questions qu'on peut éviter dans les autres matières, mais pas en EMRC. Moi, je ne leur dis jamais que j'ai la vérité, je leur dis : "Je pense que..." Ils veulent avoir mon opinion, je leur dis, mais il y a toujours place pour leur opinion. C'est clair au début de l'année. D'ailleurs, les enfants sont plus habitués à une diversité d'idées : une année, il y a trois prêtres qui sont venus dans la classe et chacun avait des réponses différentes..." (Louise).

"J'accorde de l'importance aux questions qu'ils me posent et aux réactions un peu surprenantes qu'ils ont parfois. Ça me permet de les aider à progresser en partant d'où ils sont. Il y a chez les élèves beaucoup de non-croyants, plus qu'on pense. Certains vont arriver avec la réincarnation, le voyage astral, etc. Il faut démêler tout ça. Ne pas avoir peur d'accueillir ce qu'ils expriment" (Aline).

Dans une situation de communication, écouter l'autre fait nécessairement appel à de nombreuses attitudes et habiletés qui sont reliées à l'empathie. Comme en font foi les témoignages précédents, les "généralistes" et les "spécialistes" interrogés s'appliquent à bien "capter" ce qui est exprimé par les élèves, et ceci de plusieurs manières, et bien différemment de l'un et l'autre. Si l'on voulait ressortir certaines des

attitudes manifestées, on pourrait les exprimer ainsi, de manière antinomique:

- être non-directif quant au contenu ou rappeler des éléments notionnels ou normatifs;
- être à l'aise ou se sentir dérangée, stimulée...
- penser aux contraintes des programmes ou ne pas se sentir limité par le programme;
- mettre en liens avec le programme ou traiter la question comme un à-côté;
- informer sur des points précis ou donner une explication générale;
- accompagner l'élève dans son questionnement ou laisser l'élève progresser avec ce qui est fourni;
- laisser voir ses positions personnelles ou demeurer neutre sur la question.

Par exemple, pour illustrer le premier couple d'attitudes, on peut relever de l'enquête deux manières fort différentes d'exploiter un même document avec les élèves. Tout à fait par hasard, deux enseignantes ont rapporté avoir fait référence en classe à un même document "vidéo", à savoir une émission télévisée qui avait été diffusée quelques semaines auparavant. Il s'agissait d'un reportage sur la vie après la mort. L'une utilise ce document pour faire une approche de la mort avec la science et montrer qu'on doit rester confiant devant la mort (c'était dans le temps de Pâques). L'autre, répondant aux enfants qui avaient vu l'émission, ne se prononce pas sur la réalité des faits rapportés et dit aux élèves qu'on ne peut pas savoir de façon sûre ce qui va se passer après la mort. Deux attitudes fort différentes, bien cernées dans un cadre comparable. Que la première soit le fait d'une "spécialiste" et la seconde d'une "généraliste" importe peu car cela aurait pu être l'inverse, mais il ressort clairement que l'attitude de l'une et de l'autre se retrouvent à plusieurs reprises dans ce qui est rapporté à leur entrevue respective. Sans préjuger de l'incidence de ces attitudes sur la qualité pédagogique comme telle, il serait profitable de connaître plus à fond jusqu'à quel point elles se retrouvent chez les "spécialistes" et les "généralistes".

L'enquête ne révèle rien qui puisse vraiment démarquer les "spécialistes" et les "généralistes" en ce qui concerne la communication avec les élèves en EMRC. On relève un élément distinctif qui s'avère évidemment non généralisable. Deux seules enseignantes ont fait part que le programme pouvait en quelque sorte limiter l'écoute et la discussion de certaines questions avec les élèves. Il s'agit d'Isabelle qui, dans un commentaire déjà cité, affirmait que "les contraintes des objectifs empêchent parfois de vraiment écouter". Et cette tendance se manifeste aussi chez Odette qui rappelait que les élèves, qui n'avaient pas réagi à des questions sur la mort, auraient sûrement embarqué si elle avait plutôt parlé de réincarnation, mais qu'elle ne l'avait pas fait parce que ce n'est pas au programme. Il s'agit de deux "spécialistes" mais il n'y a pas lieu pour autant d'inférer que les "spécialistes" ont ceci comme caractéristique. En somme, on ne peut conclure que certaines attitudes sont davantage le lot des uns ou des autres.

#### 5.4 Activités d'apprentissage

Les activités d'apprentissage constituent le "terrain" où se vit concrètement la relation à l'élève. Ce que les enseignantes et les enseignants développent de présence à l'élève, de connaissance et de communication, tout cela vise à permettre à l'élève de réaliser adéquatement certaines activités pour atteindre les objectifs pédagogiques du programme. Fortement tributaires du programme, ces activités d'apprentissage n'en dépendent pas moins, pour leur réalisation, de la personne même qui enseigne : c'est elle qui va faire en sorte que l'activité d'apprentissage soit vraiment significative pour l'élève. Comme l'accent est ici mis sur la relation à l'élève, il ne faut pas se surprendre si l'on se réfère à tout ce que l'enseignante et l'enseignant réalise en EMRC avec les élèves, sans égard au type de liens avec les objectifs précis du programme, qui est abordé dans une autre section. La relation au programme s'exprime tout naturellement à plusieurs reprises, mais elle ne sera pas analysée comme telle.

Les "généralistes" et les "spécialistes" interrogés ont fait part de leur manière de débiter le cours d'EMRC. L'amorce du cours apparaît particulièrement importante et plusieurs moyens sont utilisés pour démarrer en enseignement religieux. Il apparaît généralement nécessaire d'opérer une certaine "scission", selon l'expression de Marie, avec ce que les élèves réalisaient auparavant, et ceci même si le départ des élèves de morale créé déjà un assez grand changement dans le fonctionnement de la classe.

Plusieurs mentionnent commencer leur cours avec un temps de prière ou de recueillement. Comme dit Aline, "si on veut rencontrer la personne de Jésus, il faut développer une relation à propos d'une personne". "Un cinq minutes d'arrêt, explique Françoise, pour aller à l'intérieur d'eux. Un genre de prière qui distingue le cours des autres cours. Ça peut se vivre comme une prière, sans formule, où les élèves sont parfois invités à exprimer leurs intentions. Quand je sens qu'ils ne sont pas prêts, j'essaie de mettre plus d'ambiance". Armande explique ainsi : "Avoir du calme, car c'est dans la détente qu'on va acquérir une connaissance, qu'on va s'unir à Jésus. Ils aiment beaucoup le Notre Père gesticulé, mais il faut varier autant que possible". Pour certains, le climat d'intériorisation est favorisé par des chants, ou par un cierge allumé, par la mise en évidence de la Bible ouverte, par une posture plus détendue ou par le fait de se placer en cercle avec l'enseignante ou l'enseignant. Il apparaît d'autant plus nécessaire de le faire que les élèves ont peu d'occasions semblables dans le contexte familial.

L'activité de prière au début du cours est le fait d'au moins six enseignantes et enseignants, également partagés entre les "généralistes" et les "spécialistes". Une activité plus de "début de cours" que d'explicitation d'un objectif spécifique, les répondants y voient cependant des liens avec ce qui est vu dans le programme. D'ailleurs, ce n'est pas toujours présenté comme une prière explicite. C'est réalisé tout à fait librement, bien à l'opposé d'une consigne reçue. On le fait parce que l'on trouve cela valable avec les élèves. Quelques-uns font part de certaines préoccupations face à cette pratique. Il vaut la peine

d'écouter Odette faire part de quelques questions en décrivant comment l'activité est vécue:

"Je commence toujours par des chants et un moment de prière. Ce n'est pas que j'aime ce type de prière, mais comme en paroisse t'es un bon prof. si tu montres le Notre Père et le Je vous salue Marie, je le fais apprendre de cette manière... C'est dans le programme et les enfants le font assez bien, sauf quelques-uns. On s'assoit calmement, on joint ses mains, on prend une attitude de recueillement. Il y en a qui font ça très bien, par contre il y en a d'autres qui ont la tête en l'air, mais je laisse faire car il n'est pas question de punir l'enfant qui ne se sent pas bien dans ça. Certains enfants prient vraiment. Je trouve que c'est trop des formules, même si j'ajoute des phrases en relation avec l'actualité (pour la paix pendant la guerre du Golfe) ou avec ce qu'on a vu en classe (demander la lumière de l'Esprit). C'est répétitif, ça me fait penser aux prières qu'on faisait, juste des mots!"

Une autre constante relevée sur la question des éléments "déclencheurs", c'est le rapport au vécu de l'élève. Une dizaine de "généralistes" et de "spécialistes" font explicitement référence à cette dimension. "Le mieux, rapporte Émilie, c'est de partir de ce qui touche directement l'enfant : un exemple personnel de vie, un diaporama sur des faits vécus, un vidéo sur une situation du milieu, une célébration avec des objets nouveaux : du visuel, du palpable!" On mentionne l'importance de raconter alors quelque chose qui se raccroche à leur vie, qui est en rapport avec leur quotidien, comme une situation vécue par l'un des élèves (par exemple, la mort de sa grand-mère). Voici comment Guy résume ce qu'il réalise avec le manuel Dieu est amour:

"On part du vécu de l'enfant : ses besoins, ses sentiments... Petit à petit, il veut en savoir plus : son moi, Jésus, l'Esprit de Jésus. C'est graduel d'un livre à l'autre, adapté, plus facile qu'avant, au moins pour l'Esprit. C'est peut-être aussi à cause de ma manière d'expliquer l'Esprit. Je dis, par exemple : "Tu es ici, mais si tu fermes les yeux, tu peux penser à ta mère ou à tes parents, l'Esprit de Jésus, c'est comme cela, il est présent parmi nous". Les enfants ont l'air de mieux comprendre.

Comme "éléments déclencheurs", il est souvent rappelé l'importance de faire le lien avec ce qui a été vu précédemment et de prendre le temps de régler les tensions qui empêchent d'être attentif et de bien participer. Le matériel didactique propose de bonnes pistes pour débiter les cours et, à six reprises, on rapporte utiliser les gravures du manuel comme support au début de la démarche. "Images très réalistes, qui font réfléchir..." Il est à noter que ce sont seulement des "généralistes" qui disent utiliser ainsi le manuel : est-ce qu'ils sont portés à exploiter davantage cet instrument ou est-ce qu'ils valorisent une pratique à laquelle les "spécialistes" recourent aussi mais en la considérant banale. Ceci doit aussi être mis en relation avec le fait que la carence de manuel est plus grande pour les "spécialistes".

Mise à part l'utilisation des gravures du manuel, rien de différent n'apparaît entre les "généralistes" et les "spécialistes" en termes "d'éléments déclencheurs".

Les "généralistes" et les "spécialistes" ont nommé une grande quantité d'activités d'apprentissage qui suscitent le plus d'intérêt chez les élèves. Ces activités s'adressent aux différentes classes du primaire, aux diverses étapes de la démarche pédagogique. Voici un aperçu de ces activités (les trois premières ayant été mentionnées à plusieurs reprises):

- échanger et dialoguer en classe;
- discuter en équipe, avec une plénière;
- faire une mise en situation avec mimes, sketches;
- présenter l'histoire de Jésus et des personnages bibliques;
- décrire des personnes qui vivent comme Jésus (François d'Assise, Monsieur Vincent... );
- regarder une vidéo et discuter;
- s'informer sur les activités paroissiales;
- écrire une idée ou une prière à la fin de la période;

- réfléchir : musique calme, visualisation;
- lire un texte, individuellement et en groupe;
- rechercher dans la Bible;
- préparer une célébration;
- écrire, dessiner ou colorier dans leur cahier (des choses plus personnelles);
- réaliser un montage (cartons, mobiles, murales);
- faire des bandes dessinées (histoire de l'Église... );
- fabriquer du matériel de présentation d'un thème;
- préparer et réaliser un projet de partage;
- manipuler : coloriage, papiers bouchonnés, bricolage (ex.: Zachée en carton);
- chanter, parfois à partir d'une cassette;
- faire des jeux sur papier : mots mystères, mots croisés, phrases en désordre, etc...

Parlant des activités auxquelles les élèves participaient davantage, les "généralistes" et les "spécialistes" étaient invités à exprimer ce que les élèves peuvent retirer de telles activités d'apprentissage. Une manière d'explorer la relation à l'élève vécue concrètement au coeur de l'enseignement : reconnaître ce qui intéresse l'élève et ce que la réalisation de l'activité développe chez lui. Beaucoup d'éléments furent alors mentionnés, et il serait difficile d'en faire un regroupement sans en perdre la spontanéité. Voici des exemples de ce que les activités réalisées développent chez les élèves:

- connaissances bibliques (paroles de Jésus, etc.);
- savoir parler de la vie de Jésus;
- admiration de Jésus et des témoins (François d'Assise, Monsieur Vincent...);
- opinion personnelle à partir de la vie de Jésus;
- apprendre à vivre ce qui est dit dans la Bible;

- reconnaissance des valeurs de vie dans l'histoire de Jésus;
- respect de la Parole de Dieu;
- intériorisation des choses vécues ou exprimées;
- conscience de leur valeur personnelle (estime de soi);
- capacité de revoir les choses vécues;
- être fier de ses réalisations;
- apprendre à exprimer des prières;
- voir plus loin que leur maison, leur paroisse;
- conscience de ce qui les entoure, de ce qu'ils peuvent faire;
- goût de faire de petits efforts autour d'eux;
- joie de comprendre (posent beaucoup de questions et sont contents d'en savoir plus);
- se rallier à l'expérience religieuse des autres générations;
- écoute des autres et de soi ("regarder à l'intérieur d'eux est important pour leur vécu spirituel" - Claire);
- capacité de s'exprimer, de se confronter aux autres;
- savoir collaborer : entraide, complicité;
- se remettre en question sur leurs perceptions et leurs comportements face aux autres;
- respect des autres qui parlent;
- communication, expression personnelle.

Dans cet inventaire des activités d'apprentissage et de leurs répercussions, il n'y a aucun élément distinctif à relever entre les "généralistes" et les "spécialistes". Les uns et les autres ont apporté des exemples de même type et quand il s'est manifesté certaines divergences, comme sur l'utilisation de dessins et de discussion en équipe, elles émanaient de représentants des deux groupes. Il aurait été utile d'aller chercher des informations plus précises sur le temps consacré à ces activités, mais cela débordait le cadre prévu. Une information à ce

propos, de la part de Thérèse, qui dit consacrer environ la moitié des périodes à des activités d'équipe ou de classe et l'autre partie à des exercices individuels, qui favorisent davantage la réflexion sur soi-même.

Tenir compte du vécu de la classe dans les activités d'apprentissage représente un défi pour l'enseignement religieux. Convaincus de la nécessité d'y tendre pour la qualité de l'EMRC, plusieurs "généralistes" et "spécialistes" ont livré leur expérience là-dessus. Écoutons d'abord certains "généralistes":

"C'est plus facile en 2<sup>e</sup> qu'en 4<sup>e</sup>" (Madeleine).

"Le cours d'enseignement religieux est une occasion de revenir sur nos échanges en classe. On est privilégié d'avoir ce cours-là pour être capable de s'arrêter et de se parler. On est tellement pris par les programmes. Par exemple, en parlant du rêve du Père, on reprend beaucoup de choses que vivent les enfants" (Claire).

"On essaie toujours d'intégrer le vécu de classe. Par exemple, le non-respect des autres ou du matériel, les gestes pour prendre soin de la terre" (Thérèse).

"Oui, je me sers du vécu de la classe, mais cela a des limites, il ne faut pas tout reprendre en enseignement religieux, comme les chicanes qui arrivent toujours. J'insiste beaucoup sur le respect" (Michèle).

Pour leur part, les "spécialistes" vont apporter des commentaires avec certaines connotations spéciales:

"Oui, c'est possible d'intégrer le vécu de la classe. Ce qui se vit en enseignement religieux, le titulaire peut le faire avec tous ses cours : sans devenir moralisateur, il peut faire des rapprochements avec le respect de la personne, tel que vu en EMRC, et les attitudes en classe. Mais très souvent, ce sont les élèves qui vont m'apporter des exemples vécus en classe ou en récréation" (Esther).

"J'essaie d'intégrer le plus possible le vécu de classe. Par exemple, j'ai discuté en classe d'un comportement très très impoli survenu pendant le festival. Sans nommer personne, on s'est demandé ce qu'était agir en chrétien et on a sorti beaucoup de choses. Je ne veux

pas être trop accusateur : j'amène le sujet sans brimer personne" (Élizabeth).

"Parfois, j'ai dû mettre de côté mon cours tel que préparé pour régler des affaires survenues en classe et qui auraient empêché le cours..." (Andrée).

"Des fois, je réussis à intégrer le vécu de classe, des fois, non. Parfois, un événement peut être exploité sur le coup. Par exemple, un élève avait fait une remarque pleine de jalousie pendant un sketch justement sur la jalousie : il a fait le lien et la classe aussi!" (Isabelle).

"Intégrer au point de vue des comportements, c'est plus facile. Mais l'ensemble du vécu de la classe n'est pas tellement intégré au cours même d'EMRC, car les enfants ne font pas le transfert d'un cours à l'autre" (Odette).

"Je ne connais pas beaucoup les élèves, mais je parle beaucoup avec la titulaire avant qu'elle parte pour la morale. Des fois, elle m'indique qu'un élève a vécu quelque chose de spécial. Je sens le soutien des titulaires : on se voit au début de l'année pour savoir comment agir avec tel ou tel élève" (Antoine).

On peut voir que les "spécialistes" rencontrent certaines difficultés particulières, dues à leur présence plus limitée avec le groupe, mais que certains rattrapages se réalisent grâce à l'expression des élèves en classe et à la communication avec le ou la chargée de classe. Il ressort clairement que l'attention au vécu du groupe semble plus facile, plus "naturel", chez les "généralistes". Comme l'exprime une des rares "généralistes" qui fait un échange et qui assume l'EMRC dans une autre classe : "Je réalise plus l'intégration du vécu de classe avec mon groupe. Parler du pardon à la suite d'une chicane dans l'autre classe, c'est plus artificiel car je ne les ai pas toujours avec moi". Les "spécialistes" se sentent moins bien placés pour tenir compte du vécu de classe.

## 6- LA MOTIVATION PROFESSIONNELLE

La qualité pédagogique en EMRC repose en grande partie sur la personne qui enseigne. C'est là une conviction exprimée par la grande majorité, comme nous l'avons vu précédemment. Plusieurs questions de l'entrevue permettaient de faire ressortir les éléments personnels ou individuels qui conditionnent la pratique de l'enseignement religieux. L'exploration de ce paramètre de la qualité pédagogique se réalise ici selon certaines voies d'approche plus spécifiques : le sentiment de compétence en EMRC, la satisfaction à enseigner l'EMRC, le principal défi à relever, l'investissement de sa personne et les ambitions professionnelles.

### 6.1 Sentiment de compétence

La motivation professionnelle est fortement influencée par le sentiment de compétence à l'égard de la tâche à accomplir ou par "l'estime du soi professionnel", selon l'expression utilisée par d'autres. Il est évident qu'une étude plus rigoureuse définirait de manière précise les diverses composantes de cette instance de la personnalité. L'entrevue, tout simplement, invitait les "généralistes" et les "spécialistes" à s'exprimer sur la manière dont ils se percevaient dans leur activité professionnelle en EMRC, ou plus exactement à dire s'il se sentait à l'aise en enseignement religieux et à donner quelques explications. Les éléments ressortis ne permettent pas de décrire complètement ce qu'il en est du sentiment de compétence; ils permettent cependant d'avoir une première donnée susceptible de mettre en lumière ce qui se vit chez les uns et les autres.

Les enseignantes et les enseignants se trouvent-ils à l'aise en EMRC? La grande majorité répondent oui, et de manière très spontanée. Parfois avec une certaine emphase : "Oui, vraiment à l'aise" (Annette), "très à l'aise" (Élizabeth, Esther, Isabelle), "oui, et j'aime ça beaucoup" (Judith). Parfois en exprimant une réserve : "Quand je discute avec les enfants"

(Suzanne), "en autant que je sais où je m'en vais, que je peux avoir le temps de planifier" (Marie)... En fait, il n'y a qu'une "généraliste" qui affirme ne pas être à l'aise, n'aimant pas faire l'enseignement religieux et particulièrement avec le programme qu'elle voit avec ses élèves.

Il faut noter ici 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 EMRC.

Quand les gens disent s'ils sont à l'aise en EMRC, il s'agit d'une réaction très globale, mais qui constitue un premier indice du sentiment de compétence. L'explication ajoutée par la plupart permet d'identifier certains facteurs qui jouent de façon négative ou positive.

En plus du fait de disposer d'un bon matériel didactique, il y a des attitudes à l'égard du programme qui, aux yeux de certains, aident à se sentir plus à l'aise:

- partir plus du vécu;
- pouvoir unir certains contenus des programmes EMRC et FPS;
- ne pas suivre aveuglément les objectifs : "Si on joue avec le programme, on va l'aimer et l'intégrer plus" (Julie).

Être à l'aise, cela provient aussi de son intérêt personnel, de son choix. Comme dit Esther : "C'est mon option, ça rejoint mes convictions personnelles profondes". Françoise aussi met ce facteur en évidence, en montrant que cet intérêt est profondément enraciné en elle:

"Je suis à l'aise : j'ai choisi d'enseigner en EMRC, c'est sûr qu'il y a des questions que je me pose, des difficultés que je vis face à la motivation des élèves. Mais je crois, et il y a là un aspect que je veux partager aux enfants. J'exprime des choses qui sont

importantes pour moi et ça m'intéresse de les faire grandir là-dedans. Mon expérience de vie m'apprend que si je n'avais pas cette dimension dans ma vie, ça n'irait peut-être pas aussi bien. J'ai besoin de cette dimension et je trouve important de la donner".

Quelques-uns mentionnent que leur engagement dans des groupes de jeunes, comme en initiation sacramentelle, a joué favorablement sur le fait d'être à l'aise en enseignement religieux. Tout comme les études et la formation acquise pour d'autres. Elizabeth, pour sa part, explique l'influence de son milieu familial:

"Je suis contente d'être née dans une famille pour laquelle la dimension religieuse est importante, car parfois je me rends compte que mes références sont plus loin que l'Université. Ainsi, je vais me rapporter à des expériences dans ma famille et dans ma paroisse, où j'ai fait de l'animation liturgique".

Mais on identifie aussi certains facteurs qui font que l'on se sent moins à l'aise en EMRC:

- avoir plusieurs écoles, ne pas disposer d'un local (pour des "spécialistes");
- commencer l'année : "ça prend du temps à connaître les groupes, les locaux, et aussi à établir une certaine discipline" (Esther);
- manquer de contact avec un autre pour échanger sur ce qui marche, pour s'ajuster;
- se faire poser des questions embêtantes et avoir peur de créer une mauvaise impression ou de blesser des personnes;
- ne pas avoir une pratique religieuse très forte;
- toucher à la dimension spirituelle, la dimension de Dieu, c'est pas facile, surtout avec des élèves qui n'ont pas la même expérience.

D'une manière très franche, les "généralistes" et les "spécialistes" font part des attitudes qu'ils ont à l'égard de leur responsabilité en EMRC et des préoccupations qu'ils portent quant à leur capacité de bien remplir leur tâche. Chacun, chacune se situe évidemment à sa manière, et il faut prendre la peine de saisir plus clairement ce "vécu professionnel" avant

de généraliser. Voici certains commentaires qui illustrent le "questionnement" qui n'est pas toujours facile à interpréter.

Nicole enseigne depuis plusieurs années en 1<sup>re</sup> année, elle enseigne l'EMRC avec beaucoup d'intérêt, acceptant même de faire un échange de matière avec sa collègue pour assumer l'enseignement religieux dans l'autre groupe. Mais elle ne se voit pas enseigner l'enseignement religieux à des classes plus avancées, car elle ne se sentirait pas à l'aise : "Je ne sais pas si je pourrais faire la catéchèse à tous les niveaux, par rapport à ce que je crois. En première année, je me sens très honnête en le faisant. S'il fallait parler du péché, par exemple, j'aurais plus de misère à l'enseigner". Question de manque d'habitude ou de crainte-injustifiée... peut-être! Il n'en demeure pas moins qu'elle indique là un seuil dont il faudrait connaître davantage la portée réelle.

Pour Odette, qui s'occupe de l'enseignement religieux dans plusieurs groupes, et de toutes les classes du primaire, le problème est tout autre. Ce sont surtout les attitudes plus ou moins réceptives des élèves qui vont jouer sur le fait qu'elle se sente à l'aise ou non. "Je me sens à l'aise quand je suis accueillie dans le groupe, mais à chaque matin je fais comme si j'étais accueillie. Quand ce n'est pas réceptif, je me demande comment je vais les prendre la prochaine fois". Une telle situation peut générer bien des tensions, c'est pourquoi elle se dit alors : "Je sais que ce n'est pas moi, c'est la matière qu'ils refusent".

Suzanne, quant à elle, met en lumière le conflit possible entre les croyances personnelles et le contenu du programme d'études : "L'enseignement religieux, pour moi, ça peut être un contenu comme une autre matière. Je passe ce contenu avec mes croyances; si j'y crois moins, je le passe pareil". Quant aux répercussions éventuelles, elle pense que "ça déteint peut-être, mais les enfants ne s'en rendent pas nécessairement compte". Elle dit qu'elle essaie de passer le programme du mieux qu'elle peut, en ajoutant : "On n'est pas tous des spécialistes". La situation demeure bien soutenable pour elle, mais ce serait tout autrement si l'initiation sacramentelle relevait encore de l'école, car là, elle ne se

sentirait pas à l'aise. De plus, elle serait alors moins motivée car, rappelle-t-elle, "à l'école tu te fendais en quatre pour préparer les enfants et il y en avait au moins la moitié qui ne retournerait jamais à l'église, sauf peut-être pour voir les décorations à Noël!".

En décrivant sa situation personnelle, Diane exprime des attitudes et des préoccupations qui doivent être le lot de bien des enseignantes et des enseignants et, en particulier, des "généralistes". Suivons son témoignage, qui explique comment c'est à des degrés variables qu'elle se sent à l'aise en EMRC et ce, pour des motifs bien précis.

"Je ne suis pas vraiment à l'aise. Je suis à l'aise quand j'accroche les enfants et qu'on peut parler de plusieurs choses en faisant des parallèles. Mais quand je me sens confinée dans ce petit programme-là, avec des choses qu'il faut que je mette deux heures la veille pour comprendre moi-même, en me demandant pourquoi tel élément arrive là plutôt qu'ailleurs, pourquoi on parle de la Pentecôte là plutôt qu'à un autre moment, je ne comprends rien. Lorsque j'adapte tout ça, là je me sens à l'aise. Mais si je devais être confinée à suivre mot à mot, page après page, ce serait catastrophique. Même là, je ne suis pas toujours à l'aise non plus, car c'est exigeant d'aller dans ces sujets-là avec les enfants, et des fois c'est vrai que c'est éprouvant émotionnellement pour eux autres. Moi, ça me touche beaucoup, car je suis une personne émotive.

Je n'ai pas eu de formation, je ne sais même pas si je fais cela comme il faut, je me fie à mon bon sens, à mon jugement, à ma critique...

Plus souvent mal à l'aise? non, c'est moitié-moitié.

Mal à l'aise, quand les enfants vont poser des questions précises, par exemple sur les miracles. Un moment donné, on a passé deux cours là-dessus. J'avais juste le goût de leur dire que je ne croyais pas à cela. J'y allais par détour, en expliquant que lorsqu'on croit fermement à quelque chose, ça peut arriver. On entend ça aujourd'hui, et je pense que ça peut être vrai : j'ai des amis qui croient tellement fort, que les choses leur arrivent : c'est pas des miracles, c'est un hasard, je ne sais pas. Est-ce que je fais bien de leur présenter cela de même? Je ne peux pas leur dire que je n'y crois pas. Je leur dis : "Moi, je crois que peut-être ces

gens-là ont tellement cru ou qu'ils ont une force à quelque part" (oui, il y a une force à quelque part, j'y crois). Mais je ne peux pas leur dire : "Je ne crois pas à ça...". Là, je viens mal. Je ne peux pas vraiment dire ma manière de croire ou de ne pas croire. Je pourrais le faire car habituellement, je ne me censure pas sur mes idées. Mais avec des enfants, je trouve ça délicat, et par rapport aux parents, par rapport à tout, je ne sais pas jusqu'où on peut aller".

La situation de Diane apparaît d'autant plus difficile qu'elle trouve que "c'est en essayant de relier le programme aux idées et au vécu des jeunes que surviennent surtout les questions qui la mettent mal à l'aise". Un cercle vicieux s'instaure donc entre les éléments du programme assez difficiles, les liens à faire avec l'expérience des jeunes et la complexité des questions qui émergent alors. Celle ou celui qui enseigne se sent débordé, impuissant à prolonger une démarche qui lui semble pourtant justifiée et dans laquelle il est prêt à s'impliquer...

## 6.2 Satisfaction

Une manière d'explorer davantage le vécu professionnel et, partant, la motivation à enseigner l'EMRC, c'était de demander aux "généralistes" et aux "spécialistes" d'exprimer ce qu'il y a de plus satisfaisant à assumer l'enseignement religieux. On peut certes percevoir des relations entre ce qui fait qu'on est à l'aise, ce qui fut élaboré précédemment, et ce que l'on trouve satisfaisant. Mais le biais d'approche est ici plus concret et les renseignements obtenus viennent compléter les perspectives déjà entrevues. On ressort ainsi plus d'éléments qui sont autant de facteurs dont une étude approfondie pourrait établir le rôle et l'interdépendance dans l'ensemble de la motivation professionnelle.

Quelques-uns ont répondu que leur satisfaction tenait à certains éléments de contenu du programme. Lise trouve très intéressant de présenter aux élèves des "informations précises, des histoires bibliques". Pour Nicole, ce sont surtout les deux premières parties du programme de 1<sup>re</sup> année : la

vie et Jésus. Annette, pour sa part, trouve gratifiant de faire connaître le côté historique, car les "élèves manquent de racine".

Dans la perspective d'Isabelle, qui a répondu laconiquement : "en plus d'enseigner, éduquer", certains situent leur source de satisfaction du côté de la transmission de valeurs. Ainsi, Esther dit que ce qu'elle aime le plus, c'est de pouvoir "proposer une valeur sûre aux jeunes, qu'ils l'acceptent ou non", étant certaine elle-même "d'être sur la bonne route et d'aider le jeune à s'améliorer", même s'il décide de ne pas le prendre. Richard parle de sa satisfaction à "véhiculer des valeurs qu'il trouve essentielles", tandis que Claire est heureuse de partager ses "convictions" les plus profondes. Julie, de son côté, trouve satisfaisant "d'être capable de donner de l'espoir à des jeunes, car c'est eux autres qui vont changer le monde". Julie apporte des commentaires du même ordre : "Quand j'ai réussi à présenter certains éléments, même si ce n'est pas intégré tout de suite, je me dis qu'ils s'en souviendront plus tard et je reste satisfaite d'avoir déposé des choses qui pourront servir plus tard". Il y a aussi Nicole qui, en EMRC, aime beaucoup "quand les élèves peuvent discuter de leur vécu par rapport aux valeurs qu'on voit : on apprend beaucoup de choses". Et elle ajoute : "Je pourrais parler de l'amour, du partage, de la fraternité pendant toute ma vie, j'aime ça, j'y crois!".

Pour expliquer ce qui leur donne le plus de satisfaction, plusieurs font référence aux changements observés chez l'élève, suite à l'EMRC. Ainsi, Andrée rapporte que ce qu'elle aime le plus, c'est de voir les élèves "plus épanouis", de les voir "mieux s'aimer", de les entendre dire "qu'ils prient, qu'ils parlent à l'Ami quand ils se sentent incompris". Odette va dire : "Je suis contente quand les enfants sont intéressés, et plus encore quand je vois des gestes après, même si cela n'est pas à ma portée. Leur cheminement, c'est pas toujours vérifiable, je mets cela à la grâce de Dieu". Pour Aline aussi, la transformation de l'élève compte beaucoup dans le plaisir qu'elle retire à assumer l'EMRC:

"Ce qui me satisfait le plus, c'est de sentir que j'ai donné le goût d'être meilleur, le goût de connaître davantage. Pas dans le sens que l'élève ait des connaissances précises et qu'il puisse me donner des bonnes réponses. Dans le sens qu'il prenne conscience de quelque chose, comme la vie intérieure en 4<sup>e</sup> : "Vous êtes des êtres spirituels". L'élève apprend à se recueillir, à descendre en lui, à se savoir "habité". Ce n'est pas seulement de répéter : "Vous avez la vie divine" ou "Dieu est en vous", comme ils peuvent le faire depuis longtemps".

Antoine aussi insiste sur l'aspect changement chez l'élève. "Je me réjouis beaucoup, dit-il, quand je vois que je leur ai parlé, par exemple de Jésus, et que cela a passé dans leur vie. Ils vont me dire des choses comme : "J'ai agi ainsi pour pardonner comme Jésus" ou "Je prie souvent Jésus maintenant". Pour sa part, Armande fait référence à des faits semblables, mais en pensant à ce qui est arrivé en classe. Voici comment elle s'exprime : "Ce que j'aime aussi, c'est quand on prie, comme le Notre Père gesticulé, et des fois c'est très intense. Je sentais l'élève vraiment relié (dans le sens de religare : religion) et après, il se rassoit dans le calme : j'ai alors l'impression qu'il a vraiment communiqué". Armande mentionne aussi les occasions où "on découvre quelque chose ensemble, comme lorsqu'on a parlé du suicide : ne pas juger, s'encourager". Et elle ajoute : "Quand de tels moments intenses arrivent : c'est gratifiant!".

Voilà des constats de changements qui ne se produisent pas à profusion mais qui, lorsqu'ils surviennent, apportent beaucoup de gratification. Il faut mentionner que ce sont particulièrement des "spécialistes" qui ont indiqué ce type d'éléments comme sources de satisfaction personnelle. Cela ne veut pas dire que le changement de l'élève n'a pas d'importance pour les "généralistes", car ceux-ci en ont parlé en termes très significatifs par rapport à d'autres aspects soulevés, comme à propos de la qualité pédagogique et de l'évaluation. Mais, comme facteur de satisfaction professionnelle, ils ont répondu différemment. Quant aux "spécialistes", s'ils indiquent ainsi que les changements concrets chez l'élève leur donnent tant de satisfaction, on peut présumer que c'est un

domaine privilégié dans l'ensemble de ce qu'ils visent par leur enseignement.

Un autre trait distinctif des "spécialistes" en ce qui concerne les sources de satisfaction en EMRC, c'est la référence explicite à la dimension spirituelle ou intérieure. Elizabeth résume ainsi ce qu'elle aime le plus en EMRC:

"Pouvoir travailler avec les enfants dans la dimension intérieure de la personne, alors que la personne est un peu étourdie dans notre monde où il y a toujours des activités. Travailler sur la dimension intérieure, c'est les aider à prendre conscience d'eux-mêmes, les aider à rencontrer Dieu à travers cela. C'est comme aller à l'essentiel".

C'est en termes semblables que s'exprime une autre "spécialiste", Armande. "Ce que j'aime le plus, dit-elle, c'est quand on réussit à atteindre la dimension spirituelle avec l'élève. On le voit se dire : "Ah! c'est vraiment cela". On voit l'élève qui regarde plus loin, on le sent relié". Que les deux seules références explicites à la dimension spirituelle proviennent de "spécialistes" ne signifie pas que les "généralistes" n'y accordent pas d'importance, car alors il faudrait conclure la même chose pour les autres "spécialistes". On peut avouer qu'il est probable que les "spécialistes" soient davantage habitués à nommer, de façon plus théorique, ce qui constitue le domaine spécifique de l'enseignement religieux. C'est, pour ainsi dire, au coeur de leur spécialité, et ils ont certes développé un intérêt à oeuvrer sur ce terrain, ainsi identifié.

Il semble bien que ce qui démarque les "généralistes" sur la question des causes de satisfaction en enseignement religieux, c'est le climat relationnel. En effet, sur les sept mentions reliées à ce type de facteur, une seule provient d'une "spécialiste" qui, en plus d'un élément relié au programme, dit qu'elle trouve satisfaisant "la relation directe à l'élève" (Annette). Les commentaires des "généralistes" sur le contact, sur la communication et sur la relation avec les élèves pendant l'EMRC font voir qu'ils leur accordent la grande part de la gratification retirée

à assumer l'enseignement religieux. La plupart n'ont pas fait référence à d'autres facteurs de satisfaction. Voici en quels termes les "généralistes" expriment ce qui leur permet le plus de retirer de la satisfaction en enseignement religieux:

"Avoir beaucoup d'échange avec les enfants, profiter de ce cours-là pour établir des relations. Les enfants aiment cela, car ils n'ont pas toujours les personnes pour les écouter. Peut-être qu'on est plus relaxe que dans les autres cours" (Claire).

"La relation maître-élève : c'est là que j'ai l'impression de prendre le temps de les écouter" (Thérèse).

"La communication avec les enfants. Ce doit être un besoin et ils ont alors la chance de dire ce qu'ils ont en eux, ce qu'ils ressentent" (Madeleine).

"Le contact avec les élèves" (Richard).

"C'est une période spéciale, car même s'ils gueulent au début, au bout de 15 minutes, ils participent à la discussion. Il y a beaucoup de choses qui sortent, cela ne se passera pas en français ou en mathématiques. Ça m'apporte beaucoup, et je les connais plus" (Diane).

"Le contact de personne à personne : un échange entre les enfants et nous. J'ai beaucoup de choses à leur dire que les parents ne sont peut-être pas capables de dire. J'ai des enfants et je trouve qu'il est vrai que c'est difficile de leur parler. Les élèves écoutent plus parce qu'on est le professeur" (Judith).

Les enseignantes et les enseignants étaient invités aussi à s'exprimer sur ce qui pouvait provoquer de l'insatisfaction à enseigner l'EMRC. Quels sont les éléments d'insatisfaction? Les réponses ne constituent évidemment que des indices du vécu professionnel, permettant de voir ce qui peut démotiver à l'occasion et ce qui peut orienter les préoccupations. Mais les éléments d'insatisfaction risquent d'être moins significatifs que les éléments de satisfaction, puisque plus souvent liés à une contrainte locale ou à une situation changeante. Quelques constantes peuvent tout de même être dégagées.

Certains éléments semblables sont apportés à la fois par une "généraliste" et par une "spécialiste". Il s'agit du manque de continuité dans la famille, souligné par Émilie et Julie, et de l'échec parfois rencontré lors de la réalisation d'une activité pédagogique. Voici ce qu'en disent respectivement Armande et Françoise:

"Ce que j'aime le moins, c'est quand j'ai préparé un cours et que, pour une raison ou une autre, ça ne marche pas. Tu as l'impression d'être piètre, d'avoir passé complètement à côté. Pourtant, tu étais bien disposé".

"Ce qui me frustre le plus, c'est lorsque j'essaie de créer une atmosphère et que je travaille à ramasser tout le monde sans obtenir de résultat. Ça me déçoit; je me dis : j'y arriverai demain".

Certains éléments semblent affecter les "généralistes" de façon particulière. D'abord, en ce qui concerne le programme, la transmission de certains contenus pose problème. Pour Nicole, ce sont les notions plus abstraites (Esprit, Église, mort-résurrection), sur lesquelles elle ne peut pas bien répondre, qui causent de l'insatisfaction. Diane trouve pénible de "s'en tenir au programme strict". Et cela lui pose parfois un certain dilemme, qu'elle expose ainsi : "Parler de choses auxquelles je ne crois pas ou que je ne peux pas expliquer : je me sens alors plus ou moins honnête et je ne sais pas comment leur expliquer". C'est un phénomène semblable qui se produit chez Thérèse:

"Le moins aimé : avoir l'impression de raconter des histoires aux enfants. Certains me disent : "Penses-tu que c'est vrai, ça, Thérèse? - Oui". J'ai l'impression que je leur raconte des histoires et qu'il faut que je sois bonne pour que les enfants embarquent. Le récit de la création, il y en a qui sont très émerveillés, d'autres qui ne sont pas sûrs que c'est vrai et qui attendent, pour y croire, que je dise : "Oui, c'est vrai". C'est comme le Père Noël en 1<sup>re</sup> année, si le prof. en parle comme étant vrai, les enfants y croient".

Des aspects liés à l'organisation des activités d'apprentissage sont aussi évoqués. Judith n'aime pas, surtout, la longue préparation (au moins 30 minutes par leçon) qu'elle doit faire "pour chercher la bonne activité et

tout posséder afin de ne pas avoir à regarder le livre". Pour sa part, Julie est malheureuse "de ne pas se sentir prête au moment du cours" trouvant qu'elle a trop de photocopie à faire et qu'elle manque d'audio-visuel. Richard trouve insatisfaisant de "ne pas avoir ses outils" depuis qu'il a changé de classe. Claire se souvient qu'avec l'ancien programme, il y avait "des affaires trop compliquées, comme des célébrations avec du fla-fla", et cela était un désagrément pour elle. Pour Lise, les répétitions et le manque de contenus précis engendrent une insatisfaction personnelle en ce qui concerne l'EMRC. L'évaluation sommative, pour Madeleine, rend son travail moins intéressant : "au lieu d'une cote, j'aimerais mieux mettre une phrase d'appréciation".

Les "spécialistes", de leur côté, expriment des éléments d'insatisfaction se rapportant à deux domaines qui semblent ne pas poser problème chez les "généralistes". En effet, des "spécialistes" vont se référer à des contraintes d'organisation scolaire pour décrire ce qui peut nuire davantage à leur satisfaction professionnelle. Certains mentionnent le manque de local ou la carence de matériel didactique en regard de ce que peuvent avoir les "généralistes". On signale également les contraintes de temps et d'horaire, comme le dit Élisabeth : "à telle heure, il faut que ça te tente, que tu réussisses à atteindre la dimension intérieure et c'est pas toujours facile dans un horaire". Elle ajoute, montrant bien qu'elle s'accommode tout de même de la situation : "En même temps, je me dis qu'il faut prendre les enfants où ils sont : à l'école. Je suis en faveur de l'enseignement religieux à l'école, car c'est la vie de l'enfant". La question des structures scolaires est soulevée pareillement par Émilie, pour qui l'obligation de changer de groupe aux 50 minutes est un aspect négatif de la tâche.

Des "spécialistes" mettent l'accent sur un autre aspect que les "généralistes" ne relèvent guère comme cause d'insatisfaction : la réaction des élèves. En effet, Odette parle du "manque d'accueil chez les plus grands, de l'indifférence et de l'ennui de certains". Elle se demande alors : "Que font-ils là" et se dit qu'il faudrait repenser toute la démarche du choix de l'EMRC. Pour Aline, c'est aussi une question de

mauvais aiguillage : son enseignement est alourdi surtout par le fait "d'avoir des enfants qui seraient mieux en morale". Antoine et Andrée vont dire, pour leur part, que ce qu'ils aiment le moins, c'est d'être obligés de faire de la discipline, ce qui ne signale aucun "généraliste" sur cette question. Il ressort clairement que la motivation et l'attitude des élèves soient, chez les "spécialistes", un facteur d'insatisfaction dans l'enseignement de l'EMRC.

Ce bref aperçu des sources de satisfaction et d'insatisfaction dans la prise en charge de l'EMRC au primaire, ne doit pas donner lieu à des généralisations trop rapides. Comme on le sait, les données relevées par l'enquête sont très limitées. Et, de plus, la relation entre ce que les "généralistes" et les "spécialistes" identifient comme sources de satisfaction et d'insatisfaction et la pratique qu'ils ont suite à leur motivation professionnelle n'est pas clairement établie, de sorte qu'on ne saurait conclure à un enseignement de qualité inférieure parce qu'on dit être insatisfait par tel élément, que ce soit le manque de contenu précis ou la réaction négative des élèves. Ce qu'ont répondu les "généralistes" et les "spécialistes" constitue néanmoins un certain éclairage sur le vécu professionnel en EMRC et indique certaines pistes de recherche et de réflexion.

### 6.3 Défi principal

La motivation professionnelle, comme l'ensemble de la motivation humaine, est constituée d'une bonne dose de projection dans l'avenir. On est motivé en autant qu'on anticipe des résultats, qu'on escompte un succès dans ce qui est entrepris. C'est pourquoi la prise en compte de ce que les enseignantes et les enseignants entrevoient comme défi principal dans leur tâche peut révéler certains aspects de leur motivation professionnelle. Ils expriment des intentions qui, bien que parfois générales, n'animent pas moins leur activité quotidienne en EMRC.

Quand on demande aux "généralistes" et aux "spécialistes" ce qu'ils voient comme le grand défi à relever en EMRC, plusieurs se réfèrent à ce qui concerne l'intérêt de l'élève en EMRC. Voici en quels termes ils résument alors leur défi:

"Bien préparer chaque cours pour être intéressante et offrir un enseignement vivant. Il faut se renouveler, car ce serait ennuyant de seulement suivre le cahier" (Madeleine).

"Les intéresser le plus possible. En catéchèse, les enfants ne partent pas avec le même enthousiasme qu'en éducation physique, par exemple. Il faut aller les chercher. Il pense que je m'en tire bien : les enfants ne sont pas répulsifs au début" (Marie).

"Comment arriver à intéresser une classe qui veut absolument avoir des jeux comme dans leurs autres matières... Je me suis procuré un jeu sur Jésus, que l'on prend de temps en temps" (Odette).

"On peut leur apprendre des noms, des choses, mais les rejoindre, c'est différent. Être capable d'être sur la même longueur d'ondes : raisonner comme eux, c'est très difficile. On n'est jamais sûr, on a souvent l'impression de ne pas réussir" (Annette).

"Bien passer le message que j'ai à passer, à chaque degré, et que ça rejoigne l'enfant. Si j'ai besoin d'une semaine de plus, je la prends : en voir moins, mais le voir mieux. Il est important pour moi que l'enfant ait compris et que ça touche son vécu, ce qui est difficile car les enfants et leurs parents ne pratiquent pas" (Antoine).

Certains situent leur principal défi dans le développement de certaines capacités de l'élève. Ces capacités peuvent être plus ou moins générales, comme le montrent les commentaires suivants:

"Le seul défi : voir à ce que l'enseignement religieux et le vécu religieux deviennent importants dans leur vie. Moi, je l'enseigne par choix personnel et je trouve important dans la vie de développer certaines valeurs d'intériorité. J'y crois et je me dis que je peux en faire voir l'importance dans une école. J'en vis et je trouve important que les enfants en prennent

conscience, et des prof. aussi, et aussi la commission scolaire" (Émilie).

"Rendre les jeunes responsables d'eux et de leurs comportements, capables de réflexion" (Isabelle).

"Faire qu'ils s'aiment en tant que personne; leur montrer comment on se réalise vraiment si on ouvre son coeur à Jésus; les aider à comprendre que la vie est tellement belle si Dieu est au point de départ" (Andrée).

"Permettre aux jeunes d'aller dans leur intérieur" (Françoise).

"Faire prendre conscience aux élèves que c'est une histoire, qu'il y a des choses qui sont vraies. Prendre conscience aussi de certaines valeurs, et que ce soit bien clair dans leur tête, pour s'en faire comme une ligne de conduite et devenir attentifs à des choses dans leur vie. Faire qu'ils deviennent des croyants ou des plus croyants, ce n'est pas de mon ressort, c'est eux qui vont se faire une idée (ça ne me dérange pas qu'ils soient croyants ou non-croyants : mon objectif n'est pas là!)" (Diane).

"Communiquer la croyance, la foi... faire passer le message à l'enfant. Sentir qu'il peut comprendre, qu'il n'en reste pas juste à des connaissances où à des façons de participer. Pouvoir rattacher ce qu'on voit à des choses qu'il fait" (Richard).

On constate que les deux derniers défis, tels qu'exprimés, comportent des divergences importantes sur la nature de ce qui est d'abord à transmettre et à développer chez l'élève. Une attention semblable néanmoins à ce qu'il y ait intégration véritable. Un autre point de divergence nous est fourni par le témoignage de Lise, pour qui le respect du cheminement religieux de l'élève va de pair avec une baisse d'implication en EMRC. Voici comme elle s'exprime là-dessus:

"C'est pas vraiment un défi. Je mets plus d'énergie en français et en mathématiques. En enseignement religieux, tu leur expliques les choses, mais tu sais que ce n'est pas de ton ressort s'ils le vivent ou non. Tandis qu'en français et mathématiques, je dois les exercer

pour qu'ils progressent comme il faut : c'est moi qui suis responsable là-dedans, pas les parents".

Il est à remarquer que pour deux des "généralistes" et des "spécialistes" à avoir répondu, le défi à relever s'étend aussi à d'autres que les élèves. C'est ce qui se produit pour Émilie, comme elle le dit plus haut, et pour Louise, dont le grand défi est "de déranger ou d'interpeller les parents". Pour elle, en effet, l'enseignement doit tellement rejoindre l'élève qu'il en parle à ses parents et que ceux-ci veuillent alors aller plus loin : un souhait qui se réalise parfois lorsque les parents relancent la discussion d'un thème avec l'enseignante. Ce sont les deux seules manifestations de défis "sortant de la classe" et elles proviennent respectivement d'une "spécialiste" et d'une "généraliste".

Deux défis concernent des points particuliers. Esther parle de "l'usure à la longue", par le problème de discipline, qui n'est pas rattaché au fait d'être "spécialiste" mais à la présence de "cinq à six socio-affectifs" dans des groupes. Une autre, qui est chargée de classe suppléante pour la seconde moitié de l'année, situe le défi dans le fait de "réussir à établir une bonne relation avec les élèves" : laisser un temps d'adaptation "en respectant la séparation qu'ils vivent car ils avaient déjà des liens avec l'autre professeur".

On constate peu de distinction, quant au défi à relever, entre les "généralistes" et les "spécialistes". Un simple élément à ressortir : deux "généralistes" soulignent l'incidence de leur situation personnelle de foi et de pratique sur la portée de leur enseignement. Ainsi, Nicole trouve "difficile de passer à l'aspect religieux", entre autres parce qu'elle enseigne avec moins d'émotivité et de passion quand elle parle de l'Église : elle se voit plus chrétienne que catholique et, tout en se considérant honnête à l'égard du programme, elle reste plus théorique. Suzanne établit la même relation quand elle dit, après avoir présenté son défi de "passer plus que le contenu" : "ça va pour l'ensemble, mais pour les sacrements, je ne les vis pas actuellement mais je les ai déjà vécus".

Pour les conseillères et les conseillers en éducation chrétienne, le principal défi des enseignantes et des enseignants en EMRC réside en sa capacité à s'adapter, à évoluer. "Qu'il voit clair dans son expérience religieuse, qu'il fasse une relecture de la formation religieuse reçue, car maintenant, c'est basé sur une approche biblique". On indique aussi l'importance de "faire le passage de sa propre perception religieuse à celle de l'enfant, faire le passage entre le milieu culturel et ce que le programme demande d'enseigner..." En effet, il faut se situer face à "la concurrence des opinions" : pratique religieuse assez faible, parents qui parlent d'occultisme, etc. Une conseillère pédagogique trouve qu'on demande aux enseignantes et aux enseignants du primaire d'être spécialisés en tout et qu'il n'est pas facile d'approfondir les objectifs et les démarches des nombreux programmes, surtout que plusieurs se sont implantés au cours des dernières années. D'un programme à l'autre, un gros effort doit se faire, non seulement pour faire des liens, mais pour une chose aussi simple qu'ajuster le vocabulaire (v.g. règne animal et végétal, les vivants et les non-vivants). On demande d'être psychologues, de faire face aux changements dans l'éducation chrétienne, de se resituer dans une théologie rafraîchie, de se tenir au courant de bien des choses... tout un défi!

Les directrices et les directeurs d'école, de leur côté, sont portés à situer le principal défi en EMRC dans la capacité de rejoindre vraiment les élèves. On explique comment ce qui concerne la religion est marginalisé dans la société et que c'est une rude tâche que de motiver et de faire participer les élèves autour des valeurs inhérentes au programme d'études. Les enfants sont loin, et il n'est pas facile de faire intérioriser le vécu de la vie de Jésus, de la foi en Jésus. Ça ne vient pas naturellement, les enfants sont comme des analphabètes en ce qui regarde leur religion, comme cet enfant qui répondait, bien sérieusement : "Je connais un autre sacrement : le divorce". On rappelle que "le seul moment où l'enfant entend parler de religion, c'est pendant les deux périodes de catéchèse". Un directeur résume ainsi le grand défi:

"Faire passer les objectifs contenus dans le programme, les rendre dans la réalité pour que l'enfant soit capable d'en retenir quelque chose pour sa vie, pour sa pratique religieuse. Vivre la catéchèse dans sa classe, s'en inspirer dans les réactions en classe quand il y a un problème, aborder les conflits en se référant aux valeurs chrétiennes, sans toujours faire des perdants".

Une directrice voit le principal défi actuel comme étant l'évaluation des apprentissages, ce qui est directement lié à la qualité de l'éducation. "Ça va permettre à l'enfant de s'approprier plus le message, en connaissant mieux les objectifs du programme et en assimilant plus de données précises". Ainsi, l'enseignante ou l'enseignant doit venir à se questionner plus sur l'enseignement donné et sur le développement des habiletés à faire des liens et à appliquer des choses dans sa vie.

#### 6.4 Investissement personnel

La motivation professionnelle se traduit habituellement par une implication de la personne elle-même, avec ses nombreuses ressources psychiques, dans les activités reliées à son travail. Une personne peu motivée ne s'implique que très peu, et très superficiellement. Tout au contraire, une personne grandement motivée se consacrera à un travail en y mettant ses convictions et ses énergies intérieures. Il apparaît donc important d'explorer ce volet de l'investissement personnel chez les "généralistes" et les "spécialistes".

C'est principalement sous l'angle du "témoignage de foi" qu'est abordée ici la question de l'investissement personnel. Cet angle est privilégié parce qu'il est de nature à mettre en relief ce qui est vécu de façon spécifique en EMRC. Le terme semble peut-être suranné, ayant déjà été beaucoup plus utilisé qu'aujourd'hui, il n'en demeure pas moins un point de référence utilisable avec l'ensemble des enseignantes et des enseignants. Cet angle d'approche de la motivation professionnelle s'avère un

révélateur privilégié de la motivation professionnelle en EMRC. Il ne représente pas ici une norme ou une exigence a priori.

Dans cette optique, se percevoir comme un témoin de la foi ne signifie pas, ici, devoir être automatiquement reconnu comme une personne dispensant un enseignement de qualité en EMRC. C'est dire que l'important sera de tenir compte de ce que les "généralistes" et les "spécialistes" disent d'eux-mêmes, de leur image du soi professionnel, quand ils s'expriment sur leur manière de se percevoir "témoins de la foi", à quelque degré que ce soit. Leur propension ou leur réticence à se définir comme tel met en jeu des attitudes profondes qui caractérisent leur motivation professionnelle. Tout ne sera pas mis en lumière par cet exercice, loin de là, mais nous pourrons mieux percevoir les différences éventuelles entre les "généralistes" et les "spécialistes" quant à leur implication personnelle dans leur tâche en EMRC.

Les "généralistes" et les "spécialistes" se perçoivent-ils comme des "témoins de la foi" dans la réalisation de leur tâche en EMRC? Pour la majorité d'entre eux, soit les trois cinquièmes, la réponse est clairement affirmative. Pour un cinquième, la réponse est affirmative, mais avec des nuances importantes tandis que le dernier cinquième présente plus d'hésitation que d'intérêt à s'identifier comme témoin de la foi dans leur tâche en EMRC. Mais, comme on l'a vu plus haut, plus que s'en tenir au fait de se percevoir ou non "témoin de la foi", il importe de scruter ce qui est exprimé comme motif en rapport avec la tâche d'EMRC.

Ceux et celles qui sont portés à se percevoir comme "témoins de la foi" ne le font pas tous pour les mêmes raisons. Deux pôles de valorisation se dégagent : la parole et le vécu, qui peuvent déboucher sur la Parole de Dieu et sur la vie théologique.

Plusieurs des motifs exprimés par les "généralistes" et les "spécialistes" qui se voient comme "témoin de la foi" sont fondés sur l'importance de la parole et de la crédibilité de ce qui est dit. Être "témoin de la foi" peut apparaître alors une nécessité pour transmettre les connaissances

rattachées à l'EMRC. C'est, entre autres, ce que laissent entendre certains "généralistes":

"C'est très important pour moi d'être témoin de la foi. Quand je pose la question en classe : "Est-ce que tu connais d'autres témoins de la foi comme Jésus? S'ils ne me nomment pas, je suis bien déçue... C'est important de l'être pour leur prouver que Jésus a existé et qu'il est là aujourd'hui pour nous donner son Esprit, pour nous inviter à aimer les autres comme ils sont" (Judith).

"C'est difficile d'enseigner cette matière si on n'y croit pas ou si on est en dehors de tout ce contexte-là. Certains n'ont pas le choix et ne se considèrent pas nécessairement comme "témoins de la foi". Moi, ça m'apparaît normal d'être vu comme témoin de la foi" (Marie).

"Oui, je suis croyant. Dans mon enseignement, quand c'est possible, j'apporte mon témoignage personnel. J'ai été éduqué dans l'enseignement catholique, c'est sûr qu'il y a eu des lacunes, mais ça demeure important pour moi!" (Guy).

Position semblable chez Thérèse et Claire, mais avec des attitudes différentes quant à l'orthodoxie du contenu:

"Il faut être témoin de la foi, car on ne peut pas transmettre quelque chose auquel on ne croit pas du tout. Il faut y croire, sinon on ne peut pas faire passer la matière aux enfants. Savoir distinguer nos croyances d'adultes et les croyances qu'on doit transmettre aux enfants, s'en tenir au programme pour ne pas les mêler. Ce n'est pas dans les objectifs de présenter nos croyances" (Thérèse).

"Si tu ne crois pas à ce que tu véhicules, il n'y aura pas de réaction. Je me vois comme "témoin de la foi", mais en tenant compte qu'on a notre façon de croire, nos valeurs, nos façons d'interpréter" (Claire).

Les "spécialistes" qui valorisent le pôle de la parole dans leur identification comme "témoins de la foi" le font en insistant davantage sur les liens avec la conviction personnelle et en dépassant, pour ainsi dire, la fonction instrumentale du témoignage de foi dans la transmission des connaissances. Voici ce qu'ils expriment à ce propos:

"Pour moi, c'est une question de compétence dans le domaine... Une compétence personnelle, pas juste pédagogique. Si le professeur d'enseignement religieux n'est pas à la hauteur de la situation, c'est un contre-témoignage. Ça prend une connaissance théologique, doctrinale..." (Émilie).

"Je pense bien être témoin de la foi, parce que je crois à ce que je dis, et les enfants le sentent à travers mes paroles et mes gestes. Je ne suis pas porté à parler de ce que je fais, mais à un moment donné, les enfants vont me demander : "Toi, est-ce que tu y vas, à la messe?" Si je le fais, je le dis, je suis franc avec eux" (Antoine).

"L'EMRC vise l'enseignement d'abord, et veux, veux pas, tu transmets un message, mais pas dans le sens d'une prédication. Je suis reconnu, dans les écoles, comme le professeur qui remplace celui qui ne veut pas faire d'enseignement religieux : on me voit comme quelqu'un qui est prêt à parler de la foi. Témoin de la foi, tu l'es plus par la parole que par la pratique, si l'élève arrive à déceler que tu agis pour des raisons de foi. Cela vient par surcroît, je ne me dis jamais : "Est-ce que j'ai été témoin de la foi?" Tout le monde, comme l'autre professeur qui n'est pas en EMRC, peut l'être à sa façon, témoin de la foi" (Esther).

"Être témoin de la foi" en EMRC, une dimension importante parce que c'est aussi le vécu lui-même qui est concerné. Les explications apportées par les "généralistes" et les "spécialistes" pour valoriser le "témoignage de la foi" sont parfois reliées au pôle de l'expérience personnelle de l'enseignante ou de l'enseignant. Comme dit Annette, "tu donnes ce que tu es, ce que tu vis transparaît". Ce second pôle est mis en valeur soit en termes d'intégration des valeurs et des attitudes évangéliques, soit en terme d'extériorisation de ce qui est vécu intérieurement.

Pour certains, le "témoignage de la foi" repose essentiellement sur ce que vit l'enseignante ou l'enseignant, sur l'enracinement de ses convictions et sur la qualité de sa vie intérieure. Cette tendance s'exprime ainsi:

"Enseigner l'EMRC demande aussi une compétence de relations avec les autres : avoir de la souplesse, parler du vécu, trouver des applications de ce qu'on dit. Ce type de personne est respecté parce qu'elle

sait respecter les valeurs des autres. Ne pas être une personne limitée dans sa vision..." (Émilie).

"L'enseignante ou l'enseignant en EMRC doit être porteur de la Bonne nouvelle, lui-même convaincu et "relié" à Dieu, avec un certain degré de spiritualité" (Armande).

"Témoin de la foi, oui dans le sens que je vais vivre réellement ce dont je parle aux jeunes en classe, mais pas dans le sens que je vais faire mention des choses personnelles à l'extérieur de l'école, comme aller à la messe, m'occuper des jeannettes, etc." (Michèle).

"Être, pour les enfants, une personne qui est elle-même sincère, fidèle. Qu'ils sachent à quoi s'attendre. Être véridique avec l'Évangile, y faire référence, le vivre" (Louise).

"Oui, de la façon dont je passe mes cours, je témoigne que Dieu fait partie de ma vie. Je veux leur transmettre le message que l'on apprend tout au long de la vie à apprivoiser Dieu et que Dieu nous apprivoise dans le but de nous réaliser humainement" (Andrée).

Pour d'autres, être "témoin de la foi" en EMRC, c'est rendre visibles les croyances qui animent sa vie quotidienne.

"Être témoin de la foi, c'est véhiculer mes valeurs par mes comportements, mes attitudes... C'est pas parce qu'ils me verraient à la messe le dimanche que je serais plus un témoin de la foi. J'apporte parfois des exemples d'engagements, comme auprès de ma famille et de quelques personnes âgées que je visite..." (Odette).

"Bien sûr, je suis "témoin de la foi". Ça passe dans mes attitudes, dans ma façon d'être, dans ma façon d'accueillir et d'écouter... Ça doit paraître que je crois en Jésus-Christ, que ce n'est pas juste une matière à enseigner, que ça fait partie de ma vie, comme dans des projets de partage, etc." (Élizabeth).

"Ça veut dire, pour moi, que ma foi paraisse, que ça sorte... C'est pour cela que j'amène les jeunes à être responsables, à s'impliquer..." (Isabelle).

"D'accord pour me voir comme "témoin de la foi". Il faut être un exemple. On ne peut pas essayer de faire croire à quelque chose quand on n'y croit pas. Les enfants s'en apercevraient rapidement. C'est dans ce qu'on dit, la façon dont on répond, ça se voit, ça se

sent. Des fois, je parle de moi, de mes expériences" (Madeleine).

"Être témoin de la foi, c'est positif pour moi. C'est être "modèle" pour les enfants qui vont le sentir si tu as intégré les valeurs. Tu ne peux pas te forcer pour l'être (Françoise).

Mais il ne va pas toujours de soi que l'on se considère comme "témoin de la foi" en EMRC. Certains ne se voient pas tellement ainsi, d'autres le font mais en exprimant des réticences. Regardons de près leurs motifs pour découvrir les incidences sur la motivation professionnelle.

Une hésitation typique à se décrire comme "témoin de la foi" tient aux questions que l'on continue de se poser. On devine une réaction au "témoin de la foi" qui sait tout, avec certitude, qui a des convictions bien arrêtées et qui se prononce ex cathedra sur toute matière religieuse. Toujours est-il que certains "généralistes" et "spécialistes" font valoir cet aspect de cheminement personnel qui vient nuancer leur identification comme "témoin de la foi" en EMRC:

"Ça dépend de ce que l'on entend par la foi. On n'a pas à juger de la foi selon tels gestes précis. Je n'ai pas de jugement à porter, ni l'élève. On est dans un cheminement, il faut se faire confiance. Si j'avais l'impression de ne plus être chrétien, je ne me trouverais pas un témoin de la foi. Je me considère aussi comme témoin que je ne suis pas parfait!" (Richard).

"Un moment donné, il y a des choses sur lesquelles on est moins convaincu, des choses qu'on a plus de difficulté à comprendre et à croire. Se poser des questions n'empêche pas d'être témoin" (Claire).

"Une zone difficile dans le témoignage de foi? C'est certain que je me pose des questions. Je m'interroge, et le jour où je vais arrêter de m'interroger, je devrai arrêter d'enseigner" (Antoine).

La question de la pratique religieuse est soulevée en rapport avec le "témoignage de foi". Certains prennent la peine d'établir leur position à cet égard, pour expliquer comment l'absence de pratique ne constitue pas un empêchement au témoignage de foi. Voici certains propos là-dessus:

"Je passe un contenu, je suis témoin de la foi. Je pense que j'ai la foi. Mais pour avoir la foi, faut-il que tu sois toi aussi pratiquante. Si ça veut dire aller à la messe tous les dimanches, je ne suis pas témoin de la foi. Si ça veut dire vivre en aidant les autres, sans leur faire de tort, je suis un témoin de la foi" (Suzanne).

"Je propose une façon de penser qui est de la foi, mais pas dans le sens d'aller à la messe, de faire les sacrements..." (Julie).

"Je ne vais pas à la messe tous les dimanches mais j'aime ce que je fais, ce que je dis quand je parle de l'Esprit. Au lieu d'aller à la messe, je peux aller méditer dans un groupe : c'est ma pratique à moi, cela a du sens pour moi. Je suis en recherche, je me tiens au courant, je lis les nouveaux livres en spiritualité. Mais la messe le dimanche, j'ai décroché il y a environ trois ans... j'aime mieux les petites messes où ce que le prêtre dit a du sens" (Odette).

D'autres commentaires déjà rapportés montrent bien une tendance à dissocier la "pratique religieuse" du "témoignage de foi" en EMRC. Attitude sans doute justifiée par sa propre éducation religieuse de même que par certaines attentes du milieu. Il n'en demeure pas moins que, sur cet aspect comme sur l'ensemble de la question du témoignage, plusieurs enseignantes et enseignants se posent de sérieuses questions. C'est qu'il en va de son propre vécu religieux, de l'appropriation personnelle des contenus d'apprentissage et, en définitive de la prise en compte de ses questionnements et de ses aspirations devant la vie. En exemple du type de réflexion que suscite la question du "témoignage de foi", écoutons ce qu'il en est pour Diane et Nicole, qui demeurent préoccupées de grandes valeurs, soit l'honnêteté chez l'une et l'amour, chez l'autre.

"Si je me vois comme "témoin de la foi"? Ça fait treize ans que j'enseigne et ça m'a revirée à l'envers plus souvent qu'autrement. Au début, je ne le prenais pas du tout d'avoir l'enseignement religieux. J'étais révoltée, je me disais : "Ça ne se peut pas qu'ils me demandent ça à moi!" Je me suis calmée en vieillissant... Mais je ne sais pas si c'est vraiment honnête. J'adapte le programme, car je veux rester honnête là-dedans. J'en parle jusqu'où j'y crois, et quelque chose

que je ne crois pas, je n'en parle pas. Là, je me trouve honnête... Je suis sûre qu'il y a de fervents croyants qui seraient certes plus efficaces que moi, mais efficaces à quoi? C'est ce qu'il faut savoir, c'est quoi le but de l'enseignement religieux : faire que les élèves soient des croyants, c'est quoi? Je me sens efficace sur certains points, mais j'ai des réticences sur d'autres... Personne ne m'en demande plus. Pas de communication avec les parents, dont le rôle là-dedans me chicotte beaucoup..." (Diane).

"Je dois demeurer très croyante car il m'arrive souvent de me mettre à parler à Dieu, à prier dans mes mots, mais pas en formules ou à l'Église. Je vais toujours à la messe de minuit, je trouve ça très très beau à Noël. J'ai beaucoup de questions sur l'Église : j'en fais abstraction dans mon enseignement. J'ai une position très positive devant la vie : devant deux choses, j'essaie toujours de trouver ce qui est bien. L'Église, c'est le contraire, elle cherche ce qui n'est pas bien. Ça ne correspond pas à ma philosophie..."

Je trouve ça très beau les gens qui sont capables de passer à travers une épreuve en disant : "C'est Dieu qui l'a voulue". Moi, je ne suis pas comme ça, je suis portée à me battre quand ça ne va pas. Je ne pense pas que Dieu nous inflige des choses qu'on doit accepter.

Je serais plus le "témoin de l'amour", du respect. Je ne sais pas si je suis "témoin de la foi", car je ne fais pas de prière avec les élèves le matin, je ne leur rappelle pas toujours que c'est Dieu qui a fait les belles choses, je reviens à Dieu juste dans les cours de catéchèse..." (Nicole).

## 6.5 Ambitions professionnelles

Les perspectives d'avenir qu'entretient une enseignante ou un enseignant quant à son travail n'est pas sans lien avec sa motivation professionnelle. Il convenait d'explorer comment les "généralistes" et les "spécialistes" considéraient l'avenir de leur carrière par rapport à l'EMRC. Pour connaître leurs attentes à cet égard, les "généralistes" et les "spécialistes" ont été placés devant certaines hypothèses respectives

et les réactions exprimées font voir une certaine diversité d'attitude de la part des membres de chaque groupe. Même si seulement une dizaine d'enseignantes et d'enseignants purent être explicitement interrogés là-dessus, il est possible de dégager quelques indications d'ensemble.

Aux "généralistes", étaient présentée l'hypothèse d'être délogés de l'EMRC l'an prochain, moyennant un léger changement dans l'ensemble de la tâche éducative. Marie et Judith, qui furent placées devant cette possibilité, ont toutes les deux indiqué leur préférence à continuer en EMRC. "Je serais bien déçue de perdre l'enseignement religieux, confie Judith, car ça me fait réfléchir moi-même". Quant à Richard, il aurait l'impression de perdre quelque chose d'important : "J'ai déjà pensé laisser l'EMRC pour alléger ma tâche mais j'ai réalisé que c'était une matière plaisante et importante, où j'apporte aux élèves et ils m'apportent aussi. On vit ensemble comme une petite communauté". La référence à des remarques sur d'autres questions permet cependant de dire que cette réaction ne serait pas unanime : certains autres "généralistes" auraient certes exprimé un certain soulagement en entrevoyant une telle hypothèse.

La seconde hypothèse présentée aux "généralistes" était d'offrir une tâche uniquement en enseignement religieux, avec les mêmes conditions et privilèges que leur tâche actuelle. Les trois qui ont eu l'occasion de se prononcer sur l'alternative ont présenté des attitudes différentes. À une extrême, Madeleine a affirmé tout de go qu'elle accepterait pour pouvoir communiquer davantage avec les enfants. À l'autre extrême, Louise a montré son hésitation à accepter, voyant déjà les nombreux groupes à rencontrer. Quant à Judith, d'abord contente de pouvoir se consacrer à l'EMRC à plein temps et en toute sécurité, elle a changé d'idée en pensant qu'elle n'aurait pas la possibilité de connaître beaucoup les nombreux enfants à rencontrer si elle ne s'occupait que de l'EMRC.

Les six "spécialistes" interrogés sur leur avenir professionnel avaient une tâche ne comportant pas uniquement l'EMRC. De plus, ils n'étaient pas permanents. L'hypothèse consistait à présenter le choix d'une tâche équivalente ou plus grande réservée uniquement à l'EMRC. La moitié ont

invoqué l'aspect de la sécurité pour leur choix : "Si c'était pour un poste permanent dans une matière ou l'autre (enseignement moral), j'accepterais", affirme Élisabeth, tout comme Isabelle, qui ajoute : "Je ne ferais pas cela 10-15 ans, de toujours avoir plusieurs écoles". Et Armande avoue qu'elle accepterait "si c'est avantageux pour avoir de l'avancement". Émilie et Annette, pour leur part, se disent intéressées à n'avoir que de l'enseignement religieux : "Pouvoir être spécialiste permanente de l'enseignement religieux, je prends cela pour le reste de ma carrière", lance Émilie, estimant que le fait "d'avoir beaucoup de groupes lui permettrait de créer des liens entre les programmes". Bien différente est la réaction d'Aline, qui trouve que de n'avoir que l'EMRC, "ce serait peut-être dur, car ce ne sont pas tous des élèves bien motivés, comparés à ceux de morale, et on a l'impression d'en traîner une partie..." Cette dernière préfère donc conserver une partie de sa tâche en morale ou dans d'autres fonctions.

En somme, sur ce terrain évidemment très personnel de la motivation à enseigner l'EMRC, on retrouve plusieurs situations différentes, qu'il n'est pas facile de reconnaître et de classer. En ce qui concerne le sentiment de compétence, il ressort plus fortement chez les "spécialistes", et c'est très lié à la reconnaissance sociale dont ils jouissent à cet égard; de plus, ils ont une formation spécifique dans le domaine et sont engagés spécialement pour l'EMRC. Du côté des "généralistes", dont plusieurs se voient tout de même comme suffisamment compétents, on dénote une tendance à considérer le questionnement personnel comme indice ou facteur d'incompétence; une tendance similaire apparaît, quand les généralistes se discréditent comme "témoins de la foi" en faisant état de leur cheminement personnel dans la foi et de leur faible pratique religieuse.

S'il est difficile de mesurer le degré de satisfaction chez les "généralistes" et chez les "spécialistes", il apparaît de façon assez nette que les sources respectives de satisfaction et d'insatisfaction dans la tâche d'EMRC diffèrent chez les uns et les autres. En effet, les "spécialistes" vont indiquer davantage que, ce qui les rend davantage

heureux, c'est de s'occuper de la dimension spirituelle des élèves et de constater des changements effectifs chez eux; par contre, ils déplorent les contraintes scolaires comme telles et le manque de participation des élèves comme facteurs principaux d'insatisfaction. Les "généralistes", de leur côté, se trouvent contents d'enseigner l'EMRC parce que cette matière touche de façon spéciale le climat relationnel de la classe; mais ils sont davantage portés à trouver lourdes la transmission de certains contenus et l'organisation d'activités proposées pour l'enseignement religieux.

L'expression du principal défi à relever dans l'enseignement religieux n'offre pas tellement de divergence entre les "généralistes" et les "spécialistes". Un seul élément à retenir, et qui confirme la tendance relevée en rapport avec le sentiment de compétence : deux "généralistes" parlent de l'incidence de leur situation personnelle de foi et de pratique religieuse. La liste des défis illustre bien la similitude générale des deux groupes.

Même si, dans l'ensemble, les "spécialistes" semblent accorder plus d'importance à être des "témoins de la foi" en EMRC, on constate que l'implication des uns et autres s'enracine dans l'expérience spirituelle et ecclésiale, en termes évidemment plus précis chez les "spécialistes". Les pôles de la "parole" et du "vécu" se rencontrent chez les uns et les autres, manifestant une préoccupation tantôt de crédibilité, tantôt d'exemplarité. On voit que, dans l'ensemble, on cherche à être vrai dans son expérience personnelle et à transmettre d'authentiques valeurs. Et cela marque profondément la motivation professionnelle à enseigner l'EMRC.

## 7- L'INTERACTION AVEC LES PARTENAIRES

Les "généralistes" et les "spécialistes" entretiennent des relations avec plusieurs personnes qui peuvent être considérées comme des "partenaires" dans la réalisation de l'EMRC. Ces partenaires de l'école interviennent à divers titres, il est vrai, mais tous sont susceptibles de contribuer à la qualité pédagogique de l'enseignement religieux auprès des élèves. Comment les enseignantes et les enseignants concernés voient-ils le rôle de ces partenaires? Quelle collaboration s'instaure-t-il entre eux? Les "généralistes" et les "spécialistes" se situent-ils de la même manière à cet égard? Les entrevues révèlent certaines données qui méritent d'être considérées attentivement.

### 7.1 La conseillère ou le conseiller pédagogique

Les "généralistes" et les "spécialistes" considèrent très important le soutien que leur apporte la conseillère ou le conseiller pédagogique ou, dans certains endroits, la conseillère ou le conseiller en éducation chrétienne. Cette personne est appréciée pour sa disponibilité comme ressource lorsqu'on est chargé d'un nouveau programme. Elle aide à résoudre les problèmes qui se posent. Elle organise des sessions pour l'implantation du programme et pour l'initiation au nouveau matériel didactique. Les sessions de perfectionnement s'avèrent très intéressantes pour ceux et celles qui y participent, de même que les courtes rencontres à l'école qui se déroulent parfois lors d'une journée pédagogique. La communication est assez fréquente : mémos, documents, suggestion de planification et d'examen, expérimentation de matériel vidéo, découvertes, etc. Une seule mention discordante, de la part d'une "spécialiste", pour déplorer le peu de communication avec la conseillère ou le conseiller pédagogique, de même que le peu de perfectionnement offert aux enseignantes et enseignants, la disparition des périodes de libération étant déterminante à cet égard.

Les commentaires des enseignantes et des enseignants concordent bien avec ce que disent les conseillères et les conseillers pédagogiques sur leur rôle à l'égard de la qualité de l'EMRC. En effet, ces derniers se définissent surtout comme un "soutien pédagogique", pouvant fournir des informations et des instruments, pouvant donner de la formation et assurer une présence à ceux et celles qui rencontrent des difficultés. Deux conseillères pédagogiques signalent qu'il faut parfois apporter un soutien moral, à cause des sujets abordés qui semblent trop complexes ou à cause des situations personnelles de l'enseignante ou de l'enseignant. De toute évidence, il y a beaucoup d'actions entreprises par ces partenaires, malgré leurs nombreux "dossiers", et ils ont vraiment à coeur d'équiper et de motiver les enseignantes et les enseignants en EMRC. "Je cherche d'abord à motiver, dira l'un d'eux, car on trouve toujours les moyens quand on est motivé".

## 7.2 L'animatrice ou l'animateur de pastorale

L'animatrice ou l'animateur de pastorale est, avec la conseillère ou le conseiller pédagogique, le partenaire dont le rôle est considéré comme le plus important. La collaboration avec ce partenaire est, selon les "généralistes" et les "spécialistes", des plus profitables à la qualité pédagogique de l'EMRC. Voici certains commentaires très explicites à ce propos, de la part des uns et des autres:

"L'animation pastorale apporte un plus par rapport à l'EMRC : des activités pour vivre les valeurs évangéliques" (Aline).

"Les animatrices de pastorale viennent compléter. Les enfants voient qu'il y a d'autres personnes qui s'occupent du domaine religieux" (Guy).

"Elle apporte un complément au programme, parfois sur un point plus difficile que je lui demande de présenter" (Françoise).

"Il me passe du matériel : information, cassette..."  
(Claire).

"Un lien complémentaire. Très souvent du visuel, du concret dans lequel les enfants embarquent plus et que je ne peux pas faire en classe" (Isabelle)..

"Si l'animatrice de pastorale n'était pas là, je serais perdue. Elle fait une animation magnifique. D'ailleurs, si j'avais la formation, c'est une telle animation que j'aimerais faire avec les jeunes. Elle sait préparer son matériel. Elle est très dynamique : elle a la foi, elle! Je reste à l'activité pendant les cours. C'est un apport gigantesque" (Diane).

"C'est un beau complément au cours. Beaucoup de choses vues en classe sont reprises d'une manière plus pratique, comme en laboratoire. On fait un lien avec la paroisse" (Élizabeth).

La fréquence des rencontres de pastorale s'établit en moyenne à une fois par mois, ce qui semble satisfaisant. Nicole rapporte que l'animatrice de pastorale ne vient habituellement pas dans son groupe (de 1<sup>re</sup> année) mais qu'elle est disponible pour venir au besoin. Quant à Odette, elle déplore que l'animatrice de pastorale vienne rarement dans ses groupes. Plusieurs signalent que les enfants sont très intéressés par ce qu'ils vivent pendant ces rencontres.

Le lien avec le programme n'est cependant pas toujours très étroit, comme le remarquent quelques "généralistes" et quelques "spécialistes". Ainsi, pour Élizabeth et Thérèse, l'activité de pastorale arrive souvent trop tôt ou trop tard en regard des éléments du programme vus en classe : on essaie de mieux planifier, mais ce n'est guère possible parce qu'il y a plusieurs classes à rencontrer. Esther se plaint que, dans certaines écoles, la rencontre de pastorale se résume parfois à une cueillette d'informations pour compléter les registres paroissiaux. À un endroit, des thèmes spéciaux avaient été préparés sans tenir compte du programme, par exemple sur le respect ou les commandements; les élèves se sont quand même montrés très intéressés. On souhaite toutefois plus de liaison avec l'EMRC, spécialement lors des célébrations pascales. Quand c'est moins rattaché au programme, l'enseignante ou l'enseignant se considère toutefois en

mesure d'expliquer comment l'activité s'intègre à l'enseignement religieux.

S'il y a des "spécialistes" qui participent toujours aux activités de pastorale avec leurs élèves, d'autres ne peuvent y participer quand ils sont chargés aussi de l'enseignement moral et que les activités rassemblent plusieurs classes. Les "généralistes", de leur côté, doivent souvent s'occuper des élèves de morale dans de semblables circonstances. Par ailleurs, certains "généralistes" préfèrent, de temps à autre, laisser les élèves seuls avec l'animatrice ou l'animateur de pastorale, pour laisser une meilleure relation s'établir. "C'est bon pour l'enfant d'avoir un autre adulte", explique Richard. Pour Suzanne, rester en classe lui pose question : "J'ai l'air d'une police, je n'aimerais pas avoir des observateurs en classe". Comme on le voit, des comportements bien différents, de part et d'autre, qui ne contredisent en rien l'appréciation très positive de la collaboration avec les animatrices et les animateurs de pastorale de l'école, ou avec les "agents" ou les "attachés" de pastorale, comme on les appelle en certains milieux.

### 7.3 La directrice ou le directeur d'école

Le rôle de la direction d'école s'avère important pour l'organisation comme telle de l'EMRC. La dizaine de "généralistes" et de "spécialistes" qui se sont prononcés sur ce partenaire ont rappelé certains de ses apports particulièrement significatifs:

"La direction a laissé l'enseignement religieux en avant-midi et prévoit le remplacement pour participer aux sessions" (Annette).

"C'est le lien entre le conseiller pédagogique et les enseignants; la direction doit encourager le perfectionnement" (Louise).

"Directrice très ouverte pour le budget et pour la collaboration" (Armande).

"Bonne collaboration, mais la direction devrait parfois améliorer les locaux" (Esther).

"Il facilite la période de catéchèse. Un ancien directeur profitait toujours de cette période pour transmettre ses messages" (Judith).

"Il a pour rôle de coordonner l'organisation et il fait confiance à ses gens" (Émilie).

L'exploration est sommaire, mais elle permet d'entrevoir ce que perçoivent et ce que vivent, de manière fort semblable, les "généralistes" et les "spécialistes" à l'égard de leur partenaire en EMRC qu'est la direction d'école.

Pour compléter, il est intéressant de rappeler comment les directrices et les directeurs d'école se voient en tant que partenaires de l'EMRC. Ceux-ci disent avoir un rôle assez important à l'égard de la qualité de l'EMRC. En plus du rôle plutôt administratif d'assurer les conditions matérielles et les instruments didactiques, ils font souvent référence à leur responsabilité de supervision pédagogique. Ainsi, plusieurs aspects sont exprimés par l'une ou l'autre des directions d'école:

- rencontrer chaque enseignante ou enseignant, en fin d'étape, pour évaluer son enseignement, en EMRC comme dans les autres matières;
- connaître le nouveau programme, avec ses approches pédagogiques;
- s'assurer de la réalisation effective de l'EMRC : le respect du temps est plus facile à vérifier que la qualité de l'enseignement;
- répondre aux besoins de soutien pédagogique en référant aux services éducatifs et en facilitant la participation aux rencontres;
- et même, accompagner les enseignantes et les enseignants dans leur cheminement.

La supervision pédagogique implique, en EMRC, quelques volets particuliers:

- vérifier le respect des élèves en morale;
- s'assurer que la personne a fait le bon choix d'enseigner en EMRC : déceler les difficultés, chercher des moyens d'être plus à

l'aise et d'améliorer l'enseignement, et même suggérer de demander l'exemption;

- coordonner les interventions de l'animation pastorale, qui surviennent pendant l'EMRC ou à d'autres moments.

#### 7.4 Les collègues d'enseignement

Les "généralistes" et les "spécialistes", dans la réalisation de leur tâche d'EMRC, ont aussi comme partenaires leur collègues d'enseignement dans l'école et particulièrement ceux et celles qui enseignent à leurs élèves ou à ceux de la même année. La situation à l'égard des collègues est bien différente que l'on soit "généraliste" ou "spécialiste", c'est pourquoi nous verrons séparément ce qui se passe pour chacune des deux catégories.

Les "spécialistes" dénotent, pour la plupart, une collaboration assez faible avec les autres enseignantes et enseignants de l'école qui assument l'enseignement religieux aux mêmes années. "Pas de collaboration régulière, confie Élisabeth, parfois un échange rapide sur ma manière d'aborder une question". Constatation identique de la part d'Isabelle, qui ne partage vraiment qu'avec certains chargés de classe; il appert que, dans les cinq écoles où elle se rend, il n'y a aucune nécessité de coordination en ce qui concerne les examens ou autre chose. Quant à Odette, elle doit suivre le choix des "généralistes" à propos de l'achat du cahier d'exercice, car "ce sont eux qui décident pour l'école". Esther, qui parle d'une bonne collaboration dans l'ensemble, fait part également du peu d'échange avec les collègues des autres groupes des mêmes années; elle se souvient d'une seule fois où il a eu un échange assez suivi, c'était avec une enseignante qui arrivait et qui devait s'occuper d'EMRC pour une année où elle n'avait jamais enseigné. Cette "spécialiste" mentionne également une certaine collaboration avec les "généralistes" des mêmes années pour l'organisation de quelques activités communes de pastorale. Mais c'est souvent un constat négatif qui est

exprimé : "On ne parle pas de nos matières, aucune collaboration avec les deux autres" (Armande), "chacun reste de son côté" (Andrée)...

Il y a certains "spécialistes" qui rapportent tout de même des signes de collaboration effective. Par exemple, Émilie a eu la participation du professeur de musique pour préparer une célébration de Noël. Et c'est tout le contraire d'un manque de collaboration pour Annette qui se trouve dans une école où s'est établie une forte concertation chez les enseignantes et les enseignants d'une même année : discussion, échange de matériel... "C'est une équipe le fun", dit-elle, "même si l'on se fie beaucoup sur moi pour les examens". Cette situation est vraiment exceptionnelle, si l'on se fie aux "spécialistes" rencontrés.

Les "spécialistes" ont certes un lien privilégié avec les chargés de classe des groupes qu'ils rencontrent. Comme ces derniers leur laissent la place pour l'EMRC, ils n'apparaissent pas tout de suite comme des partenaires pour la qualité pédagogique en enseignement religieux et il ne fut guère question d'eux à ce titre. À l'occasion de commentaires sur les autres paramètres, des "spécialistes" ont signalé l'importance de s'entendre avec eux sur certains points, comme l'utilisation d'un espace d'affichage dans le local. Certains ont mentionné l'avantage d'échanger avec la ou le chargé de classe sur les difficultés de certains élèves et sur les événements qui touchent le groupe à un moment donné. Antoine, pour sa part, mentionne qu'il a fallu qu'il intéresse la chargée de classe en lui montrant les travaux et en lui expliquant ce qu'il faisait en EMRC. Non seulement s'agit-il d'éviter les tensions inutiles, mais encore faut-il profiter d'une bonne communication avec la ou le chargé de classe, pour mieux faire vivre des apprentissages en EMRC.

Les "généralistes", pour leur part, mentionnent également le peu d'échange et de collaboration avec leurs collègues en ce qui concerne l'EMRC. Parfois, de petits échanges à l'occasion, mais ce n'est pas courant. Suzanne, par exemple, dit travailler beaucoup avec l'autre "généraliste" de 3<sup>e</sup> année, mais sur les autres matières, surtout le français et les mathématiques, sans s'étendre sur l'enseignement religieux. Même

observation de la part de Louise : "La collaboration est moins forte pour l'EMRC, pas de discussion ouverte..." Heureusement, il y a quelques expériences heureuses, comme pour Lise, qui dit que l'an prochain, une des trois "généralistes", plus versée en EMRC, va préparer du matériel pédagogique pour les trois groupes.

Collaboration satisfaisante entre Richard et l'autre "généraliste" : "On se passe des outils et des documents vidéo, on prépare l'évaluation..." De même pour Marie, qui est pour la première fois en 6<sup>e</sup> et qui a pu compter sur la collaboration de l'autre "généraliste" plus expérimenté.

Il faut convenir que le degré de collaboration avec les collègues est plutôt bas, même si les "généralistes" et les "spécialistes" rencontrés souhaitent plus d'échange et plus de partage. Pour expliquer cet état de fait, il faut considérer, entre autres, que pour plusieurs, la question de l'enseignement religieux n'est pas un sujet sur lequel on peut échanger comme les autres matières, "c'est plus personnel", selon l'expression utilisée à la fois par Madeleine et Claire.

## 7.5 L'équipe-école

On peut aussi identifier, comme partenaire des "généralistes" et des "spécialistes" chargés de l'EMRC, ce qui est convenu d'appeler "l'équipe-école". Il s'agit d'une personne morale, composée des éducatrices et des éducateurs oeuvrant à l'école, de même que des autres intervenants travaillant ou directement impliqués dans l'école. Les préoccupations et les intentions de l'équipe-école sont appelées à s'exprimer dans le projet éducatif, à la suite d'une démarche ponctuée de plusieurs opérations. Nous parlerons ici des liens avec l'équipe-école, par le biais du projet éducatif, mais il faut prendre en considération que les écoles n'en étaient pas au même point d'élaboration là-dessus. Le deuxième biais utilisé sera la perception de l'EMRC dans l'école, susceptible de révéler ce qui est vécu dans l'école à l'égard de l'enseignement religieux. Ce

parcours met en lumière divers aspects de l'interaction entre l'EMRC et l'équipe-école.

Quand on leur demande comment le projet éducatif tient compte de l'EMRC, les "généralistes" et les "spécialistes" ont des commentaires bien semblables, sauf que ces derniers pourront éventuellement faire référence à ce qui se passe dans plus d'une école. Ajoutons qu'au moins une "généraliste" et une "spécialiste" interrogées avaient déjà participé à un comité chargé d'élaborer le projet éducatif.

On reconnaît qu'il n'y a rien de spécial pour l'enseignement religieux dans les projets éducatifs. Ceci apparaît normal aux yeux de certains, puisqu'on ne nomme pas d'autres matières. D'autres, comme Armande, pensent qu'il devrait en être autrement si l'on parvient à expliciter davantage le caractère confessionnel de l'école : "La question a été posée à une dernière réunion, il s'agit de voir comment l'exprimer". Si Lise trouve que le projet de son école est "en lien avec l'EMRC car on y parle de formation à tous les points de vue", il en est autrement pour Aline qui considère que "le volet religieux n'est pas fort quand on parle de projet éducatif en termes de valeurs". Cette dernière trouve d'ailleurs que l'on est porté à mélanger les éléments du vécu confessionnel. Plusieurs écoles semblent en recherche pour expliciter la dimension confessionnelle; dans une école, où même le statut confessionnel est à l'étude, un "généraliste" commente ainsi la situation:

"Il n'y a rien qui se vit de religieux dans l'école. On discute présentement si l'école va être confessionnelle. Pour que ça devienne confessionnel, il va falloir faire une prière tous les matins, avoir des images ou des crucifix, laisser voir qu'on est catholique".

La majorité des enseignantes et des enseignants interrogés trouvent qu'un lien avec l'EMRC peut s'établir à partir des valeurs promues par le projet éducatif, comme le bien-être de l'enfant ou le respect. Ainsi, Élisabeth est d'avis qu'il y a "des liens dans certaines écoles, par le biais des valeurs qui s'inscrivent bien en enseignement religieux, et qu'ailleurs, c'est moins évident". Quand à Louise, elle fait facilement "des liens

entre la catéchèse et les comportements de respect : saluer, féliciter, agir de façon non-violente, lutter contre le racisme..." Mais, comme elle va le dire, "bâtir le projet éducatif n'a pas nécessairement permis de réfléchir sur l'EMRC". Émilie mentionne que "les valeurs morales sont exprimées et reçoivent un bon appui, mais que le point de vue de la foi, de la relation avec l'Évangile, n'est pratiquement pas signalé". C'est évident que l'interaction n'est pas beaucoup développée entre l'EMRC et le projet éducatif.

Qu'en est-il de la perception de l'enseignement religieux dans l'école? La réponse de Guy résume bien la réaction de la plupart : "L'enseignement religieux n'est pas perçu comme la chose la plus importante dans l'école : la principale préoccupation, c'est le français et les mathématiques". Marie, de manière euphémique, dira que "c'est peut-être pas la matière qu'on choisirait en premier". Annette, quant à elle, résume la situation en partageant ainsi le personnel enseignant:

"Pour certains, ça devrait être enlevé, car il y a d'autre chose de plus important; pour d'autres, ça ne cadre plus; et pour d'autres enfin, ils doivent le faire, c'est important de le faire..."

De rares exemples d'attitudes plus hostiles sont rapportés. Judith, après avoir rappelé que les valeurs de l'école sont bien propagées, ajoute que "ce n'est pas tout le monde qui trouve la catéchèse importante et qu'il y a même des personnes à qui il ne faut pas dire que tu aimes cela car tu es cataloguée". Pour sa part, Esther évoque un soupçon non confirmé, à savoir que dans une école où elle va, "un ou deux professeurs laisseraient entendre que l'enseignement religieux, c'est plus ou moins valable". Alors, la position envers l'EMRC n'est pas très enthousiaste, il y a de quoi "trouver cela difficile", comme le dit Suzanne, mais on relève plus d'indifférence, de manque de conviction que d'opposition et d'objection.

Comme à l'égard des liens avec le projet éducatif, les "généralistes" et les "spécialistes" dépeignent la perception de l'enseignement religieux

dans l'école de manière bien semblable et ne présentent rien de vraiment distinctif dans leurs réactions.

Il est à noter que, pour la grande partie des autres informateurs-clés, à l'instar des "généralistes" et des "spécialistes", il ne s'établit pas tellement de relation entre l'EMRC et le projet éducatif et il n'y a rien qui démontre une influence du projet éducatif sur l'EMRC. On ne voit habituellement qu'un lien possible à travers les valeurs promues, telles que le respect, le bien-être de l'enfant, etc. Un directeur, qui s'est fortement engagé dans l'analyse du vécu confessionnel, offre une position bien différente; pour lui, le fait d'explicitier la dimension chrétienne du projet éducatif va avoir un réel impact sur l'enseignement religieux : "On va prendre conscience que c'est plus qu'une matière : c'est une façon de vivre dans l'école. En effet, les valeurs chrétiennes débordent l'EMRC..." Il considère que l'opération a apporté comme résultat "qu'il était possible et profitable de parler plus ouvertement de la dimension confessionnelle... Les gens ne verront plus l'enseignement religieux de la même façon". Cette opinion, bien minoritaire, est la plus explicite que nous avons relevée sur les liens possibles avec le projet éducatif. Il n'est pas surprenant, alors, que les enseignantes et les enseignants aient été plutôt réservés à ce sujet.

## 7.6 Les parents

Les "généralistes" et les "spécialistes" vont spontanément définir les parents de leurs élèves comme des partenaires essentiels dans la poursuite des buts de l'EMRC : "Ils ont un grand rôle à jouer, c'est sûr, affirme Claire, c'est eux qui ont à poursuivre ce qu'on fait à l'école". Mais leur collaboration est jugée plutôt faible, sinon inexistante. Et cela n'est pas sans causer un certain malaise, voire un certain problème chez les enseignantes et les enseignants qui assument l'enseignement religieux. C'est ce qui ressort de l'ensemble des entrevues, de multiples manières.

Un premier constat, quasi unanime chez les "généralistes" et les "spécialistes" : les parents manifestent peu de réactions à l'endroit de l'EMRC. Voici quelques commentaires qui l'illustrent bien:

"Les parents ne s'intéressent pas tellement. Cette année, je n'inscris pas ce qui concerne l'EMRC sur la feuille de route pour la semaine et aucun parent ne m'en a parlé. Aux visites, personne ne questionne sur l'enseignement religieux, c'était bien différent avant que soit offert le choix de morale, alors que plusieurs parents réagissaient" (Lise).

"Peu de parents s'informent sur le contenu d'EMRC. Une seule fois, depuis le début de l'année, un parent a réagi sur un sujet abordé. C'est très rare qu'on a un contact avec les parents" (Isabelle).

"Ils ont le cahier à signer pour chaque étape, mais aucune réaction positive ou négative" (Michèle).

"Ils ne questionnent pas sur l'EMRC; ce qui est important : le français et les mathématiques. On les informe, on leur fait voir le volume et le cahier d'activités, peut-être est-ce suffisant?" (Madeleine).

Aussi observe-t-on que l'appui des parents est très faible. Les apprentissages amorcés en EMRC ne peuvent être soutenus dans un milieu familial "qui n'a pas de vécu religieux", "qui ne pratique pas", selon les dires d'Annette, d'Antoine et de nombreux autres. Quand on sollicite leur aide sur un aspect précis, les parents répondent très peu. Armande en a eu l'expérience quand elle a demandé aux élèves d'apporter une photo de leur baptême et que plusieurs n'avaient pas leur photo en classe. Françoise dit qu'elle essaie de ne pas trop "achaler" les parents en leur demandant de signer à chaque fois qu'elle leur fait parvenir quelque chose, car elle s'est aperçue que cela ne dépendait pas juste de l'enfant si les feuilles n'étaient pas signées. Elle considère qu'il y en a environ 50 % qui collaborent, mais parfois elle a l'impression que "les parents défont ce qu'elle fait". En effet, ils arrivent encore avec des stéréotypes à propos du diable, par exemple; ou ils vont répondre à leur enfant, comme il est arrivé lors d'une enquête : "Moi, je ne crois pas à la résurrection, je crois en la réincarnation". Même si elle avoue que,

lors des visites de parents, ceux-ci ne questionnent pas plus sur les matières autres que le français et les mathématiques.

Les attentes des parents s'expriment peu, il faut souvent les supposer à partir de leurs rares interventions. Comme leur intérêt semble peu prononcé, le choix de l'enseignement religieux pour leur enfant pose question aux "généralistes" et aux "spécialistes", qui se demandent comment situer leur action dans ce contexte. Voici un aperçu des réflexions qui leur viennent à l'esprit:

"C'est un peu bizarre, les parents tiennent à ce que leurs enfants soient en EMRC, ils tiennent à ce qu'ils reçoivent les sacrements, mais ils ne sont pas prêts à s'engager, faire des choses, y aller eux-mêmes. Je veux qu'ils fassent cela, mais je ne suis pas capable de le vivre. Je comprends mal leur choix : simple tradition? Ça ne va pas avec leur vécu actuel. Mais ce ne sont pas des parents qui vont critiquer, reparler de telle notion... Ils ne semblent pas tellement bien informés du choix entre l'EMRC et la morale. La direction ou la secrétaire vient souvent me demander pour que j'explique à des parents. Je crois que plusieurs parents vont choisir la catéchèse parce que leur enfant n'aura pas à changer de local et pourra rester avec le gros du groupe" (Annette).

"D'après la réaction des enfants, il y a des parents qui envoient leurs enfants en EMRC et ce n'est qu'à l'école qu'ils entendent parler de Dieu. Plusieurs ne semblent pas tellement s'intéresser : ils laissent aller, ils font confiance..." (Armande).

"Certains me disent des choses comme : on compte sur toi pour la formation religieuse, car nous autres, on ne croit pas. Notre enfant vient au cours d'enseignement religieux parce qu'il l'a demandé. On veut lui permettre une formation religieuse" (Élizabeth).

Certains commentaires montrent bien que les attentes apparaissent imprécises, particulièrement en ce qui concerne la vie de foi et l'intégration des apprentissages. Comme si les parents se désintéressaient de ce que d'aucuns considèrent le spécifique de l'EMRC.

"Dans un comité sur le vécu confessionnel, les parents disaient attendre de l'enseignement religieux des

valeurs chrétiennes. Je leur demande si ces valeurs doivent être en référence à Jésus. "Pas si important que cela". Je leur ai dit que je fais cela en morale : je parle des valeurs sans référence à Jésus. Mais les parents n'attachaient pas d'importance à la personne de Jésus en enseignement religieux" (Aline).

"Pas de communication avec les parents en EMRC. Quand j'essaie d'avoir leurs réactions, j'en arrive à me dire : "Pourquoi je le fais alors qu'eux ne le font même pas!" Je peux juste raconter l'histoire de Jésus, ce qui est normal d'attendre du professeur; mais je vais plus loin sur les valeurs et là-dessus les parents eux aussi devraient le faire et non se décharger sur l'école. Je fais la démarche avec leurs enfants et eux ne la font pas. Cette collaboration à l'éducation, ils la font en français et en mathématiques, et ils ne font rien en catéchèse" (Diane).

"Ils attendent énormément de l'enseignement religieux : il faut que leur enfant ait des notions sur Jésus, son enseignement. Mais il y a des choses à ne pas toucher. Ne pas tomber dans une extrême, comme trop prier. On attend une certaine culture, une tradition, mais quand il s'agit d'implication, de cheminement, c'est moins attendu" (Isabelle).

Il faut convenir cependant qu'il y a quelques "généralistes" et quelques "spécialistes" qui semblent moins découragés devant les attitudes des parents. Par exemple, c'est le cas de Judith qui va expliquer ainsi que cela ne l'affecte pas pour l'enseignement religieux : "Je me dis qu'ils ont leur cheminement et ils peuvent être rejoints par les enfants. On a plus d'influence sur les enfants que les parents, on passe plus d'heures par jour avec eux". Élisabeth aussi, qui est une des rares "spécialistes" à ne pas déplorer le manque de parents lors des soirées de parents, semble positive devant la situation; elle rapporte même que des parents offrent leurs services pour l'aider. Louise, comme on l'a vu, se fait un défi d'interpeller les parents par son enseignement. Il y a donc quelques exceptions...

Les "généralistes" et les "spécialistes" donnent régulièrement de l'information aux parents, ils cherchent à communiquer avec eux, ils espèrent des réactions, ils comptent sur leur appui. Mais, ils ne

trouvent souvent en eux que "des partenaires peu sensibles à la démarche en EMRC", selon l'expression de Louise. Cette situation rend la plupart des enseignantes et des enseignants assez perplexes, elle les révolte parfois ou les démotive dans leur tâche en EMRC. Ils trouvent difficile de faire la part entre ce qu'il peut y avoir de démission et de confiance du côté des parents. En somme, pour bien des "généralistes" comme pour bien des "spécialistes", il est difficile de parler des parents en termes de partenaires effectifs pour l'EMRC.

Les directrices et les directeurs d'école ont exprimé beaucoup de commentaires sur le rôle des parents dans l'enseignement religieux. Pour ces informateurs-clés également, la participation des parents n'est pas à la hauteur souhaitée.

Pour l'ensemble des directrices et des directeurs, les parents manifestent très peu d'attentes précises à l'égard de l'EMRC. Même les parents les plus convaincus, qui participent à la pastorale scolaire, ne nourrissent pas de fortes exigences : c'est comme si, pour eux, l'essentiel se passait dans la famille et à la pastorale. On rapporte qu'à une visite des parents à l'école, le "spécialiste" en EMRC n'a reçu que deux parents tandis que, chez les autres spécialistes, il y eut beaucoup de parents. À ces rencontres, les "généralistes" qui s'occupent de l'enseignement religieux n'ont pratiquement pas de questions sur le sujet. L'intérêt des parents apparaît donc très faible. Mais on trouve par ailleurs que les parents font confiance à l'école et qu'ils tiennent à ce que leurs enfants aient quelque chose de bien en EMRC, même s'ils ne l'expriment pas clairement : les comités de parents semblent donner une mission à l'école en ce sens, tout en se préoccupant d'éviter la discrimination à l'endroit des élèves en morale. Un directeur va avouer : "Si je n'amène pas le sujet de l'EMRC et de la pastorale, le comité de parents n'en parle pas".

Bien des directrices et des directeurs d'école trouvent vraiment anormale la faible participation des parents. "Ils délèguent sans être complices", dira l'un; "ils manquent de cohérence...", ils demandent à l'école de faire ce qu'ils sont incapables de faire eux-mêmes", avancent certains autres.

Plusieurs parlent d'un simple "choix culturel", sans conviction profonde, basé sur des motifs secondaires, comme ne pas devoir laisser la majorité du groupe. Plusieurs parents, qui avaient opté pour l'enseignement moral, se sont trouvés "coincés" quand est arrivé le moment de la sacramentalisation. La motivation des parents apparaît peu profonde. Ainsi, une directrice rapporte ceci:

"C'est très culturel. Les parents donnent des raisons comme : "On croit bien au Père Noël. Je ne vois pas pourquoi il n'irait pas chercher des éléments en EMRC : ça peut lui servir plus tard... Sa grand-mère serait bien déçue s'il n'allait pas en enseignement religieux... Moi j'en ai pas eu beaucoup (un parent de 30-35 ans), et dans le fond ça me manque... Maintenant, ils les respectent en enseignement religieux, ils ne les bousculent pas comme avant".

Un autre directeur constate que souvent, les parents veulent surtout éviter des problèmes lors d'un éventuel mariage de leurs enfants, et qu'ils les maintiennent en EMRC en dépit du fait qu'eux-mêmes avouent : "Je ne pratique pas, ça ne m'intéresse pas, je ne crois pas à ça". Ce directeur a suggéré à certains de ces parents d'inscrire leurs enfants en morale parce qu'ils dérangeaient en EMRC et les élèves, en morale, ont alors démontré une bien meilleure participation. Une directrice, pour montrer le manque de communication en EMRC, raconte ce qui s'est déjà passé à une rencontre, entre une mère et une enseignante.

- Les enfants n'apprennent plus le Notre Père, dit la mère.
- Savez-vous que je lui ai montré? répond l'enseignante.
- Non.
- Avez-vous regardé son cahier pendant l'année?
- Non, je n'ai pas le temps.
- Pourquoi dites-vous qu'il ne le sait pas? Lui avez-vous demandé?
- Il ne le dit jamais, il ne doit pas le savoir!

Du côté des conseillères et des conseillers pédagogiques aussi, l'apport des parents à l'EMRC ne semble pas des plus actifs. Ces derniers considèrent les parents comme souvent parfois dépassés par les questions religieuses, à un point tel que certains voudraient avoir eux aussi l'enseignement donné aux enfants. Les parents semblent d'abord motivés par la sacramentalisation.... Ils tiennent aussi à transmettre un système

de valeurs à leurs enfants, mais ne voient pas le lien avec l'EMRC. C'est pourquoi les conseillères et les conseillers pédagogiques, ou les conseillères et les conseillers en éducation chrétienne, selon le cas, consacrent du temps à donner de l'information aux parents et à faciliter leur participation à l'EMRC.

Tout cela vient confirmer le sentiment que les enseignantes et les enseignants ont de porter seuls l'enseignement religieux. Ils ne se sentent pas appuyés par ceux qui, à leurs yeux comme à ceux des autres responsables scolaires, devraient supporter grandement la réussite des apprentissages en EMRC.

#### 7.7 La communauté paroissiale

Parmi les partenaires de l'EMRC, on peut certes compter la paroisse, lieu de la communauté chrétienne à laquelle les élèves peuvent le plus souvent se référer. Pour les "généralistes" et les "spécialistes", la collaboration avec ce partenaire se réalise surtout par la médiation de l'animatrice ou de l'animateur de pastorale qui oeuvre à l'école. C'est par cet agent et par les informations qu'il transmet aux enseignantes et enseignants que peut se réaliser, le plus souvent, une certaine intégration de ce qui se vit en paroisse à l'enseignement religieux.

Même si plusieurs des personnes interrogées soulignent la difficulté de tenir compte du vécu paroissial, certains exemples de liens de l'EMRC avec la paroisse ont été apportés. En voici un aperçu:

"Visite du prêtre de la paroisse une ou deux fois l'an, lorsque ce n'est pas lui qui est animateur de pastorale à l'école" (Élizabeth).

"Je reparle des textes du dimanche et je présente les mouvements paroissiaux dans le cadre du programme" (Madeleine).

"La remise de l'Évangile en paroisse motive les élèves : ils veulent connaître son histoire car ils savent qu'ils vont l'avoir en cadeau" (Françoise).

"On intègre les thèmes qui se vivent à l'église à l'occasion de Noël et de Pâques" (Armande).

"Je suis allée à la confirmation dans la paroisse de mes élèves" (Andrée).

La situation géographique nuit parfois au développement de liens avec la paroisse en EMRC. Lorsque l'école est éloignée de l'église, les visites s'avèrent impossibles. Lorsque les élèves viennent de plusieurs paroisses, il est compliqué de parler des activités concrètes et l'appartenance paroissiale est plus faible. Sans compter que l'enseignante ou l'enseignant est rarement de la même paroisse que ses élèves.

Comme difficultés, on mentionne aussi que les jeunes ne sont pas particulièrement attirés par la paroisse; et que la messe des jeunes, organisée à certains endroits, rejoint surtout ceux du 1<sup>er</sup> cycle. De plus, une "spécialiste" déplore que "souvent, le professeur d'enseignement religieux voit son enseignement plus ou moins valorisé et plus ou moins reconnu par la paroisse".

En somme, la communauté paroissiale n'est pas perçue comme un partenaire susceptible d'apporter une forte collaboration à l'EMRC. Sans animatrice ou animateur de pastorale à l'école, les liens seraient bien minces car on n'est pas porté à privilégier le vécu paroissial, qui ne revêt pas d'ailleurs un caractère très significatif chez les élèves.

## 8- L'INFLUENCE DE LA SITUATION D'ENSEIGNEMENT EN EMRC SUR LA QUALITÉ PÉDAGOGIQUE

Les données recueillies en rapport avec les quatre grands paramètres éducatifs permettent de voir de quelle manière peuvent oeuvrer à un enseignement religieux de qualité les "spécialistes" et les "généralistes", ces derniers dans leur groupe d'élèves et possiblement dans un autre groupe. Le moment est venu d'esquisser une comparaison entre ces divers types d'enseignantes et d'enseignants en EMRC, et ceci en réponse à la question de base énoncée dans la problématique : "Ces trois situations sont-elles d'égale qualité pédagogique?" Il va sans dire que cette comparaison est elle-même marquée par le caractère exploratoire de l'ensemble de la démarche : fondée essentiellement sur ce qui ressort des entrevues, elle constitue une hypothèse à partir des faits et des perceptions rapportés, de même que des appréciations formulées par les informateurs-clés. Nous verrons d'abord les commentaires de ces derniers, en commençant par ceux qui, de par leurs responsabilités, ont une meilleure vision d'ensemble de ce qui se passe. Par la suite, nous ressortirons les principaux éléments à retenir pour une comparaison des divers types d'enseignantes et d'enseignants en EMRC.

Notons que le type "généraliste en échange" est ici très peu développé et pour cause : on en rencontre pratiquement pas dans les écoles et les avantages de la formule sont à peu près les mêmes que pour les "généralistes" n'assumant l'EMRC que dans le groupe où ils sont chargés de classe. Au surplus, la mise en oeuvre de ce type d'enseignement est très difficile car on doit s'entendre sur l'autre matière en échange et n'avoir des élèves en morale que dans un des deux groupes. Il faut aussi que l'enseignante ou l'enseignant qui demande l'exemption et l'autre qui consent à échanger l'EMRC avec une autre matière enseignent tous les deux à des groupes de la même année. Les personnes interrogées avaient vraiment plus de choses à exprimer au sujet des deux autres situations d'enseignement : elles représentent l'alternative habituelle et elles se démarquent davantage l'une de l'autre.

### 8.1 D'après les conseillères et conseillers pédagogiques

Les conseillères et les conseillers pédagogiques ayant affaire à l'ensemble des enseignantes et des enseignants de l'EMRC de leur commission scolaire, sont évidemment bien placés pour dégager les forces et les faiblesses de chaque situation d'enseignement. Dans l'exercice de leur rôle de soutien pédagogique, ils ont déjà réfléchi à ce problème et leur pensée là-dessus est souvent assez articulée et assez précise. Voici un aperçu des principaux éléments qu'ils ont exprimé pour dégager les points forts des "généralistes" et des "spécialistes" au regard de la qualité pédagogique.

Les "généralistes" ont comme "forces" propres de:

- bien connaître leur groupe : toujours en classe avec les élèves, vivant avec eux, très présents à eux, contact plus fort;
- cheminer avec le groupe en assurant de la continuité, en tenant compte du vécu de l'élève;
- suivre le développement pédagogique de l'enfant, aux plans affectif et intellectuel;
- faire spontanément les liens avec les autres matières;
- réaliser plus facilement des projets de classe qui débordent l'EMRC, comme lors de l'accueil;
- se montrer plus aptes à adapter les activités d'apprentissage;
- maintenir des relations plus étroites avec les autres enseignants de l'école;
- pouvoir mieux répartir les périodes de l'EMRC si le besoin se fait sentir, quand ils n'ont aucun élève en morale (mais, en contrepartie, il y a risque d'empiéter sur le temps d'EMRC).

Les "spécialistes", pour leur part, présentent comme "forces" particulières de:

- mieux connaître le programme : contenus des objectifs, moyens d'apprentissage et d'évaluation;

- développer une vision d'ensemble de l'EMRC au primaire;
- consacrer plus de temps à la préparation de l'EMRC;
- être plus créatifs dans les situations d'apprentissage;
- permettre de mieux distinguer l'EMRC des autres matières (l'enseignement religieux devient quelque chose de spécial, comme l'éducation physique ou la musique);
- avoir habituellement une formation de base en théologie (c'est moins le cas dans certaines régions);
- assumer l'EMRC par choix vraiment personnel;
- démontrer davantage ses convictions religieuses;
- participer plus facilement aux sessions d'implantation et de perfectionnement.

Pour assumer l'EMRC au primaire, les conseillères et les conseillers pédagogiques ont-ils une préférence entre les "généralistes" et les "spécialistes"? Même si la question n'était pas posée directement, trois d'entre eux ont fait connaître leur opinion là-dessus. Une personne a exprimé une position très nette en faveur des "spécialistes" : "Je suis convaincue que les enseignantes et enseignants contractuels ou à la leçon, comparativement à l'ensemble, donnent un meilleur enseignement religieux... on aurait une meilleure qualité si c'était uniquement des "spécialistes", même s'ils ont plusieurs groupes". Une autre s'est prononcée de façon opposée, en expliquant : "J'ai tendance à préférer que le titulaire donne l'EMRC quand c'est une personne compétente : la relation établie par les généralistes est importante surtout chez les plus jeunes". Enfin, une troisième explique son cheminement sur la question : "Je pensais avant qu'on en viendrait à n'avoir que des spécialistes. Mais, de plus en plus, je vois comment les généralistes seraient déçus de perdre l'enseignement religieux. Je ne suis pas spontanément pour n'avoir que des spécialistes".

## 8.2 D'après les directrices et directeurs d'école

Les directrices et les directeurs d'école peuvent constater assez concrètement ce qu'il en est des "forces" et des "faiblesses" des divers types d'enseignement : leurs responsabilités quant à la gestion et à la supervision les amènent à bien connaître les situations de l'école et à se donner des points de référence assez précis pour juger des actions à entreprendre pour la bonne marche de l'école. Même s'il n'y a à leur école que très peu d'enseignantes et d'enseignants d'EMRC autres que les "généralistes", ils ont l'occasion de connaître ce qui se passe dans les autres écoles de la commission scolaire et peuvent ainsi avoir une vision complète. Il est à noter d'ailleurs qu'ils apportent, plus que les conseillères et conseillers pédagogiques, des éléments pour mettre en lumière les limites ou les faiblesses de chaque situation.

Les "généralistes" ont comme "forces" de:

- connaître plus les enfants ("faire une activité de recueillement demande de bien connaître le groupe");
- assurer un suivi constant, faire vivre ce qu'ils enseignent (comme lors d'un conflit), faire plus de prolongement dans leur classe, en respectant les élèves en morale, s'il y a lieu;
- avoir une approche plus globale de la personne;
- établir plus de contact avec les parents;

et, dans un groupe où aucun élève n'est en morale:

- pouvoir développer l'intégration des matières (avec FPS, sciences humaines...) en augmentant l'intérêt des élèves tout en sauvant du temps;
- aménager l'horaire avec plus de souplesse.

Par contre, il est souligné que les "généralistes":

- peuvent considérer l'EMRC comme un surplus à leur enseignement, et le réaliser sans motivation spéciale, parce qu'il fait partie de leur tâche;

- ont moins de temps pour la préparation précise de l'enseignement religieux.

Une directrice tient à souligner que le "lien constant" du "généraliste" avec ses élèves, un élément très positif pour l'EMRC, peut être utilisé de deux manières très différentes, soit "pour moraliser inutilement", soit "pour mieux aller à l'essentiel".

Les "spécialistes" apparaissent aussi avec certaines forces distinctives, à savoir:

- se préoccuper d'abord d'EMRC ("Quand une personne peut se consacrer à fond dans une matière, c'est sûrement meilleur, même si elle doit s'occuper de plusieurs niveaux");
- faire un choix plus précis pour l'EMRC : intérêt plus poussé pour ce domaine, plus de conviction ("Peut-être qu'ils vont plus loin dans leur enseignement");
- mieux connaître le programme;
- être plus en mesure de créer le "momentum" propre à l'EMRC : intensité, objectifs spécifiques à cet enseignement, climat différent des autres cours;
- se réajuster plus facilement, car ils rencontrent plusieurs groupes.

Les "spécialistes", par ailleurs, peuvent présenter certaines faiblesses, telles:

- prendre plus de temps avant de connaître les enfants ("Les enfants s'ouvrent peut-être moins");
- parler moins régulièrement avec les parents ("Les parents demandent très peu à voir le professeur itinérant en enseignement religieux, alors qu'ils veulent rencontrer les professeurs de musique, d'éducation physique...");
- devoir chercher longtemps des exemples quand ils expliquent aux élèves;
- être moins en mesure de faire de l'accompagnement ("Ça fait plus cours comme au secondaire");
- ne pas toujours être présents à l'école.

Certaines remarques sont de nature à relativiser l'avantage des "spécialistes" à l'égard des "généralistes" et vice versa. En effet, on mentionne que les "généralistes" peuvent "acquérir plus de formation en EMRC" et qu'après un certain temps dans une même année, ils en viennent à "bien posséder le programme". Quelqu'un signale qu'il ne voit pas de différence quant au contenu de programme proposé par les uns et les autres, car il s'agit sensiblement des mêmes "valeurs universelles avec une connotation religieuse". D'autre part, on rappelle que les "spécialistes, à trois cours par cycle de six ou sept jours, peuvent arriver à connaître assez bien leurs élèves". Dans la même veine, quelqu'un indique comment, à certains endroits, les "spécialistes" passent une heure de présence par cycle à leur école d'affectation et que cela améliore la situation.

Les directrices et les directeurs ont-ils une préférence entre les "généralistes" et les "spécialistes" pour assumer l'EMRC? Si l'on se base sur les commentaires exprimés là-dessus, leur choix va du côté des "généralistes". "Le meilleur enseignement religieux que les enfants peuvent recevoir au primaire, c'est par le titulaire, quand il est intéressé", affirme l'un d'eux. Un autre se prononce dans le même sens : "Je favorise grandement le titulaire en enseignement religieux car l'enseignant modèle la vie de classe et il réfère facilement au vécu des élèves quand vient le temps de la catéchèse. Je pense ainsi même si je sais que quelques généralistes aimeraient mieux que ce soit des spécialistes. Mais je ne raisonnerais pas ainsi avec un très grand nombre d'élèves qui iraient en morale".

Une directrice privilégie également les "généralistes", surtout au premier cycle, laissant voir que, pour assurer un bon enseignement religieux en 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années, il serait peut-être important de recourir à des "spécialistes". Dans l'ensemble, la préférence va donc du côté des "généralistes".

Les "généralistes en échange", enfin, sont considérés comme ayant les "avantages du titulaire, tout en connaissant moins bien l'autre groupe".

On remarque aussi qu'ils sont "plus dans l'école que les spécialistes, et que le suivi est plus facile. Ils sont plus connus des autres élèves car ils participent à tout ce qui se passe et aux activités, comme les classes vertes". Les commentaires à leur sujet, peu nombreux, manifestent beaucoup de convergence.

### 8.3 D'après les enseignantes et les enseignants

Les enseignantes et les enseignants ne se sont pas beaucoup exprimés sur les forces et les faiblesses des divers types d'enseignement : leur hésitation s'explique du fait qu'ils auraient eu l'impression de comparer leur propre enseignement à celui de leurs collègues qui représentent un autre type d'enseignement. C'est pourquoi il leur fut le plus souvent posé comme questions : quel avantage voyez-vous à assumer l'enseignement religieux en étant soit chargé de classe, soit contractuel, etc.? Est-ce que cette situation vous empêche de faire l'enseignement religieux aussi bien que vous le désirez? Divers commentaires furent alors exprimés, auxquels s'ajoutent ceux qui furent spontanément apportés en abordant d'autres sujets au cours de l'entrevue.

On voit que les "généralistes" s'occupant de l'EMRC dans leur propre groupe d'élèves, voient des avantages importants à leur situation. En effet, ils trouvent qu'ainsi, ils peuvent:

- mieux connaître les élèves, leurs réactions;
- rencontrer moins de gêne de leur part;
- se faire mieux connaître des élèves;
- recouper davantage les autres matières, les mettre en interaction avec l'EMRC.

C'est ainsi que Madeleine déclare : "Je ne me vois pas arriver pour donner un cours sans connaître les enfants. C'est important d'être avec eux, de savoir ce qu'ils font actuellement, comme un projet de cadeaux écolo-

giques, et de suivre les événements vécus qui touchent la catéchèse". Diane, dans le même sens, pense "qu'en allant une fois par semaine dans un groupe, ce ne serait pas facile". Et Guy résume ainsi ce qu'il y a d'avantageux, selon lui, à assumer l'EMRC comme "généraliste" : "Je ne sais pas si l'élève va aller parler de religion à son titulaire qui a demandé l'exemption".

Les "spécialistes", de leur côté, indiquent eux aussi un certain aspect positif à leur situation. Ils considèrent être ainsi en mesure de:

- mieux connaître le programme, s'y retrouver plus facilement;
- approfondir davantage la matière;
- trouver plus facilement le matériel audio-visuel, et en faire profiter les autres à l'occasion.

La réponse d'Élizabeth expose bien comment des "spécialistes" peuvent se voir dans leur situation:

"Par rapport au programme, je me sens baigner là-dedans, car je n'ai pas beaucoup de matières à enseigner : c'est ma vie. Les titulaires me disent : "On en a tellement qu'on a pas toujours le temps de préparer la catéchèse. Par rapport aux élèves, si j'étais avec seulement 28, je pourrais évidemment être plus proche d'eux. J'ai quand même la chance d'avoir les enfants deux heures par semaine et pas seulement une heure comme les autres spécialistes. Et je les vois tout au long de l'année, et pas seulement pendant une moitié d'année. C'est différent du titulaire, mais je ne sens pas comme une sorte de frustration dans la relation, ça va bien avec les élèves".

Certains "spécialistes" apportent des commentaires à l'effet que la motivation est moins grande chez les "généralistes". Ainsi, Annette passe la remarque suivante : "Je me demande parfois si je ne suis pas vieux jeu quand je vois les croyances de certains prof. Comment peuvent-ils transmettre le programme avec les croyances qu'ils ont? Je pense qu'ils font des miracles!" Des "généralistes" vont également signaler, à l'occasion, un manque d'intérêt chez l'ensemble du personnel enseignant.

C'est dire que les "spécialistes" apparaissent pour tous comme faisant preuve d'une meilleure motivation pour la matière.

Plusieurs attribuent cette situation d'intérêt moins marqué chez les "généralistes" au contexte qui ne favorise guère la demande d'exemption de la part de ceux et celles qui ne se sentent pas tellement disposés à l'enseignement religieux. Émilie est d'avis que "plusieurs vont refuser de demander l'exemption à cause des conséquences que cela va entraîner sur l'organisation de leur tâche... et ils vont donner l'EMRC avec un faible intérêt". Elle pense que plusieurs ne veulent pas avoir une préparation supplémentaire ni courir "le risque d'être étiqueté dans la commission scolaire comme un prof. qui ne fait pas l'enseignement religieux". Mais elle ne juge pas la situation irrémédiable, puisque "si le perfectionnement était mieux organisé, ceux qui se sentent dépassés se sentiraient plus sécurés et s'embarqueraient davantage".

À quelques occasions, sont exprimées aussi les limites entrevues à sa propre situation. Ainsi, Suzanne, après avoir souligné un avantage à être "généraliste", ajoute qu'il y a des désavantages et que sa préférence serait que l'enseignement religieux soit fait par des "spécialistes" ou qu'il soit donné en dehors de l'école. Des "spécialistes" mentionnent ce que le fait d'être "généraliste" comporte d'avantageux : "continuer toute la journée avec les élèves" (Annette), "avoir une meilleure approche, en pouvant faire référence à ce qui a été vu en EMRC, lors du cours de mathématiques, par exemple" (Armande). Odette en vient à dire : "Une catéchèse, ça ne peut pas être coupé en deux 45 minutes. J'aime ce que je fais, mais l'idéal, ce serait d'être là cinq jours par semaine avec eux, et de passer la catéchèse tout au long de la semaine".

Les deux "généralistes en échange" que nous avons eu l'occasion de rencontrer manifestaient des attitudes bien différentes à l'égard de la situation. Alors que l'une dit aimer faire l'enseignement religieux dans un second groupe, même si le contact est moins fort avec les élèves, la deuxième trouve l'expérience très insatisfaisante. Voici en quels termes elle s'exprime:

"J'ai déjà fait l'enseignement dans l'autre classe, mais je ne veux plus le faire : j'aimerais mieux demander moi-même l'exemption. Je me trouve pénalisée si on m'oblige à faire l'enseignement religieux dans un deuxième groupe : ce n'est plus la même chose, il n'y a pas de lien avec les autres. J'aurais l'impression de servir du réchauffé!".

Il est à remarquer que le contexte de l'école où se trouve cette dernière est tout à fait particulier : le nombre de groupes d'enseignement moral n'est pas assez élevé pour absorber le nombre d'enseignantes et d'enseignants qui demandent d'être exemptés. Il en résulte que, depuis quelques années, la direction doit demander à une enseignante ou à un enseignant qui n'a pas demandé l'exemption de faire l'enseignement religieux en échange d'une matière avec l'autre qui est exempté. À chaque année, il a fallu au moins un "généraliste en échange", ce fut à tour de rôle et de manière plus ou moins volontaire, afin d'assurer le bon fonctionnement de l'école. Selon le directeur, il n'est pas possible de faire autrement et le problème reste à résoudre à chaque année.

En terminant, il convient de se rappeler que les "spécialistes" rencontrent certaines difficultés particulières dont le rapport a déjà fait état. Il s'agit, par exemple, des problèmes liés à l'utilisation du local de classe, à la disponibilité du matériel didactique et à l'établissement de bons rapports avec le ou la chargée de classe.

## 9- LES ATTENTES EXPRIMÉES

### 9.1 Par les enseignantes et les enseignants

À la fin de l'entrevue, les "généralistes" et les "spécialistes" étaient invités à résumer leurs principales attentes pour assurer la qualité pédagogique de l'enseignement religieux. Les uns et les autres ont apporté deux ou trois suggestions, qui reprenaient parfois des éléments déjà exprimés auparavant. Les attentes s'avèrent assez semblables de part et d'autre. Elles attirent l'attention sur certaines des préoccupations majeures. En voici un aperçu:

#### Concernant les ressources pédagogiques et didactiques:

- le matériel didactique:

"J'apprécierais d'avoir plus de matériel, mieux adapté et renouvelé" (Élizabeth).

"Moderniser le matériel actuel, partir de quelque chose de plus à jour" (Marie).

"Si on avait plus de documents audio-visuel, ça aiderait à rejoindre les élèves. Il y a longtemps que l'on s'est réuni pour faire le point sur le matériel audio-visuel" (Marie).

"Avoir plus de vidéo, ça fait partie de la vie de l'enfant; peut-être qu'il y en a et que je ne le connais pas" (Nicole).

"Avoir le droit de repasser à l'école ce qui se passe à la télévision" (Odette).

"Disposer de plus de matériel : cartes, audio-visuel..." (Guy) et "cassettes de musique" (Antoine).

"Avoir des activités et des exercices sous forme de jeu pour toutes les années du primaire. Les élèves apprennent beaucoup à travers cela" (Odette).

"Le manuel Poussés par l'Esprit est bien correct, mais le livre du maître n'est pas facile à utiliser" (Antoine).

"Ne pas avoir à partager le Guide du maître avec le collègue, comme c'est le cas cette année" (Armande).

- les activités d'apprentissage:

"Enlever du programme les éléments moins accessibles aux élèves" (Madeleine).

"Retravailler le programme de 2<sup>e</sup> : fondements faibles, difficiles même avec les nouveaux instruments..." (Élizabeth) et "manque de contenus précis, répétition" (Lise).

"En 4<sup>e</sup>, contenu faible : on se répète, on étire le temps. Mauvais au moins pour la motivation de l'enseignante. Détailler davantage ou passer plus vite" (Thérèse).

"En 6<sup>e</sup>, démarche pédagogique trop lourde, trop de références à la Bonne Nouvelle, on s'y perd. Tests plus ou moins valables..." (Louise). Et "passer plus par les problèmes des jeunes de cet âge" (Andrée).

Concernant les enseignantes et les enseignants en EMRC:

- des aspects personnels:

"Faire le point pour savoir de quoi on parle, en connaître plus pour avoir la maîtrise de l'EMRC comme des autres matières" (Diane).

"Assurer la motivation de l'individu qui donne l'EMRC : être convaincu" (Annette).

- le partage entre collègues:

"Avoir des rencontres d'échanges entre professeurs, manque de temps pour échanger sur l'enseignement religieux" (Madeleine).

"Avoir plus de rapports entre professeurs et avec la direction pour s'enrichir mutuellement, au lieu de tirer chacun de son bord" (Andrée).

- des sessions de perfectionnement:

"Sur la résurrection, la mort" (Madeleine).

"Sur des thèmes qui posent questions : la résurrection, l'Esprit, les autres religions..." (Françoise).

"Sur les approches, les manières de présenter les contenus" (Marie).

- la tâche en EMRC:

"Éviter d'avoir des élèves de deux niveaux dans le même groupe". "J'aimerais que ce soit fait par un "spécialiste", quelqu'un qui a vraiment une formation complète" (Suzanne).

"Clarifier la question de l'exemption et du choix du professeur au primaire. Quand il n'y a pas la bonne personne, la qualité n'y est pas et elle ne devient pas un témoin pour les élèves. Une structure de "spécialistes" serait avantageuse selon moi" (Émilie).

#### Concernant certains partenaires:

- les animatrices et animateurs de pastorale:

"Avoir des animateurs de pastorale pour les célébrations avec une certaine cérémonie. Je ne me sens pas bien pour le faire comme il est suggéré, c'est-à-dire avec cierge allumé, etc. (Nicole).

"Que les animatrices de pastorale viennent une fois par mois. Ça aide davantage les moins convaincus et, parfois, je peux ainsi me rendre compte que je n'insiste pas assez sur certains points" (Judith).

- les conseillères et conseillers pédagogiques:

"Avoir du soutien en EMRC" (Armande).

"Se rencontrer par niveau avec la conseillère pédagogique : c'est enrichissant" (Antoine).

- les parents:

"Plus de liens école-famille : information régulière, etc." (Nicole).

"Avoir un meilleur suivi avec les parents" (Isabelle).

"Clarifier la question du choix de l'EMRC par les parents : ce serait plus facile à faire s'il y avait une structure de spécialistes. Voir leurs motivations, chercher pourquoi ce choix n'a pas de suivi..." (Émilie).

## 9.2 Par les conseillères et les conseillers pédagogiques

Les conseillères et les conseillers pédagogiques font part, eux aussi, de certaines attentes précises pour l'amélioration de l'EMRC. Voici les grandes lignes.

### Concernant les ressources pédagogiques et didactiques:

- le programme:

"Avoir des programmes allégés, avec moins de développement théologique : c'est indigeste. Contenu trop difficile pour les jeunes. On n'a pas à être surpris que ça ne passe pas... Si c'est trop lourd pour l'élève, ça va l'être aussi pour l'enseignante".

"Difficulté à voir les signes de la présence de l'Esprit dans le monde, causée en partie parce que le "côté humanitaire" prend une trop grande place : le témoignage humain devient identique à l'action de l'Esprit. Avant, partant d'abord de l'Esprit, on pouvait plus facilement y référer ce qui était perçu de manière plus sensible : l'action humaine, l'amitié..."

"Réviser plus souvent le programme".

"Ajuster l'EMRC au contexte actuel du Québec en tenant compte de ce qui peut se faire en pastorale sacramentelle et en pastorale sociale".

- le langage:

"Comment traduire ce qui est enseigné dans le langage du jeune d'aujourd'hui? L'approche spirituelle et biblique, c'est tellement différent du langage actuel de la télévision, du prêt-à-porter..."

"Mieux connaître le vécu moral et religieux des jeunes pour mieux les rejoindre".

- la formation morale en EMRC:

"Préciser l'éducation morale à travers les programmes".

"Clarifier la question de la morale. Si on dit qu'il y a de la formation morale, que ce soit clair, et pas juste pour le titre".

"Même si les enseignantes et les enseignants n'y voient pas tellement de problèmes, il serait vraiment utile de mieux démarquer les démarches "en morale" et en "spiritualité". En effet, la relation que Jésus entretient avec ses disciples est une chose, la conséquence morale est autre chose. Les parents demandent parfois que les éléments du cours de morale, qui leur semblent fort importants, soient introduits en EMRC : si la dimension morale de l'enseignement religieux était claire, la question ne se poserait pas".

"Dans l'école, l'éducation morale est très importante, et on voit la morale dans les valeurs à promouvoir. En EMRC, la préoccupation morale est très forte aussi, mais il serait nécessaire que les enseignantes et les enseignants s'en rendent compte lorsqu'ils font une intervention d'apprentissage moral. Plus la démarche pédagogique est précise, plus il est facile de la respecter; on échappe ainsi à la tendance à faire de l'éducation morale une simple moralisation. L'apprentissage de la démarche de résolution de problème devrait se réaliser aussi en EMRC. Avoir des programmes plus explicites là-dessus, car mieux préciser l'aspect moral aide à mieux situer l'aspect spirituel".

Concernant les enseignantes et les enseignants en EMRC:

- la formation:

"Assurer une bonne formation aux enseignantes et aux enseignants. Sur ce point, les neuf crédits obligatoires vont sûrement améliorer les choses dans l'avenir".

"Suivre de près l'application des nouvelles exigences de formation".

- les sessions de perfectionnement:

"Ne pas limiter les occasions et les formes de ressourcement : trouver les moyens de le réaliser".

- la tâche en EMRC:

"S'interroger sur les généralistes en EMRC, et envisager la possibilité d'avoir des spécialistes dans cette matière. Faire une étude en tenant compte du contexte et de la situation des enseignants qui ne sont pas tous prêts, quant à leur formation et quant à leur motivation, à bien assumer l'EMRC. Il ne s'agit pas d'une solution miracle : prendre le temps de regarder, d'analyser les implications".

"En ce qui concerne l'EMRC, ne pas prendre une décision trop rapide qui aurait pour effet d'exclure soit les généralistes, soit les spécialistes. Les deux ont du bon".

Concernant certains partenaires:

- les conseillères et conseillers pédagogiques:

"Se donner de la formation, du ressourcement".

- les élèves (et leurs parents, etc.):

"Avoir des enfants inscrits en EMRC dont le choix soit cohérent avec la vie, avec la réalité de leur situation".

### 9.3 Par les directrices et les directeurs d'école

Les attentes exprimées par les directrices et les directeurs d'école sont, pour la plupart, davantage reliés aux enseignantes et enseignants. En suivant le même cadre de référence, voici ce qu'il ressort de leurs réponses.

#### Concernant les ressources pédagogiques et didactiques:

"Avoir le matériel dans des délais plus courts".

#### Concernant les enseignantes et les enseignants en EMRC:

- la formation:

"Surveiller la mise en pratique des exigences de formation. J'ai trouvé cela sévère : je ne voudrais pas avoir à refuser d'embaucher quelqu'un seulement parce qu'il lui manquerait des crédits en enseignement religieux. J'aime mieux passer par un accompagnement comme on le fait que par une exigence du programme de formation".

- les sessions de formation:

"Continuer d'investir dans le support aux maîtres, car ce n'est pas facile d'enseigner la catéchèse et c'est différent des autres matières. Ne pas laisser les enseignants en plan si l'on veut respecter l'esprit et la lettre au programme. Du bon travail jusqu'ici, à poursuivre pour donner plus d'assurance aux enseignantes et aux enseignants".

"Avoir un perfectionnement plus régulier".

"Le perfectionnement est très profitable : les deux enseignantes qui avaient participé à une session de deux jours l'an dernier sont revenues transformées et cela a duré toute l'année".

- la tâche (le droit d'exemption):

"Favoriser un choix le plus libre possible de la part de l'enseignante ou l'enseignant".

"Utiliser le droit d'exemption, même si cela apporte des complications. Insister auprès des profs. qui ne sont pas à l'aise, qui auraient avantage à demander d'être exemptés. Si, à chaque année, on peut faire sortir quelques profs. qui ne l'ont pas [la compétence ou l'intérêt], la situation va s'améliorer davantage".

Concernant certains partenaires:

"Avoir le support des parents, car l'école et les parents doivent travailler de pair en EMRC autant et même plus qu'on l'exige en français et dans les autres matières. Les enfants sont toujours en observation et on ne doit pas avoir deux discours, celui des gestes et des paroles".

En termes d'attente, une directrice souhaite:

"Que le Comité catholique fasse des demandes au Ministère afin d'apporter le financement nécessaire à une meilleure application du droit d'être exempté de l'EMRC".

En effet, comme il n'y a pas beaucoup d'élèves en morale dans cette école, ceux et celles qui sont exemptés de l'EMRC doivent enseigner une autre matière s'ils ne prennent pas une réduction de salaire : il faut alors procéder à des échanges de matières et les "généralistes" qui doivent enseigner l'enseignement religieux dans un autre groupe se sentent forcés de le faire. "Des projets, j'en aurais beaucoup, ajoute-t-elle, comme sur la douance, les arts, le programme de F.P.S. Je ne blâme pas ma commission scolaire de ne pas avoir les budgets, je comprends cela mais ça ne règle pas le problème".

Un directeur, pour sa part, exprime comme attente principale une des conclusions de l'analyse du vécu confessionnel de son école:

"Faire préciser par les enseignants leur besoin en soutien pédagogique, pour simplifier leur tâche de préparation et les aider à susciter un plus grand intérêt des enfants pour les contenus religieux".

## 10- CONCLUSION : POINTS SAILLANTS ET QUESTIONS À RETENIR

En guise de conclusion, il convient de reprendre certains aspects évoqués au cours du présent rapport et qui méritent une attention particulière. Ces éléments sont relevés, tantôt en termes de constat, tantôt en termes d'interrogation : ils permettront sans doute de prolonger l'exploration entreprise avec les quarante entrevues et, possiblement, éclaireront les pistes à suivre pour assurer la qualité pédagogique de l'EMRC au primaire.

### 10.1 Les principaux éléments d'un portrait comparé

Au terme de cette étude, si l'on veut esquisser ce qui distingue les "généralistes" des "spécialistes" au regard de la qualité pédagogique, on doit s'en tenir à des grands traits, à certains traits généraux qui ressortent des nombreuses données recueillies. Il est possible de résumer la situation en considérant deux aspects majeurs qui décrivent respectivement les "généralistes" et les "spécialistes" et deux autres qui démarquent bien les uns par rapport aux autres.

Les "spécialistes" se révèlent les personnes du programme d'études comme tel : ils l'ont étudié, le possèdent bien, sont capables de l'expliquer, en perçoivent la portée spécifique et, à l'occasion, décèlent des limites. Bref, ils sont les "porteurs" du programme, au sens le plus positif du mot. Leur souci d'éducation est polarisé par la dimension religieuse à travers laquelle ils cherchent à rejoindre l'ensemble des préoccupations de leurs élèves.

Les "généralistes", quant à eux, apparaissent les responsables attitrés du groupe d'élèves dont ils ont charge pour l'année scolaire : ils sont ceux qui les connaissent le plus, ils les suivent dans tous leurs apprentissages scolaires, rencontrent souvent leurs parents. Leur préoccupation d'éducateurs se porte sur l'intégration sociale de chacun, l'harmonie du groupe et le succès de leurs élèves dans toutes les matières.

En corollaire à ces deux traits majeurs, apparaissent deux autres caractéristiques bien importantes. D'abord, chez les "spécialistes", le sentiment de compétence en EMRC est plus clair, plus "pointu", et ceci, entre autres, parce que la perception du domaine spécifique, c'est-à-dire le spirituel et le religieux, s'avère plus articulée et que la reconnaissance sociale porte prioritairement sur leurs capacités en la matière.

Chez les "généralistes" enfin, on perçoit une insertion naturelle dans le milieu de l'école. Les relations avec les autres enseignantes et enseignants sont d'habitude établies depuis un certain temps et ces relations s'inscrivent dans une certaine solidarité de groupe : le personnel de base de l'école primaire, ce sont d'abord les "titulaires" ou les chargés de classe, pourrait-on dire.

Il est évident que ces traits distinctifs pourraient être précisés, voire relativisés, par une enquête plus systématique. Mais déjà, compte tenu des situations présentées dans l'ensemble de l'étude, ces principaux traits permettent de mieux discerner les forces et les faiblesses propres aux divers types d'enseignantes et d'enseignants en EMRC.

## 10.2 Le dilemme "généralistes" ou "spécialistes"

Les données recueillies n'indiquent rien qui puisse justifier une décision de privilégier l'EMRC par des "généralistes" ou par des "spécialistes", en retenant les uns et en écartant les autres. Les deux principaux types d'enseignantes et d'enseignants en EMRC se révèlent en mesure d'assumer cet enseignement, selon certaines caractéristiques qui leur sont propres. Par ailleurs, le contexte actuel du droit à l'exemption nécessite le recours à des "spécialistes", l'échange de matières entre chargés de classe s'avérant très peu praticable. Et l'intérêt manifeste de plusieurs "généralistes" à s'occuper aussi de l'EMRC dans leur groupe où la grande majorité des

élèves font ce choix, ne saurait être contrecarrée pour un simple besoin d'uniformisation. L'amélioration de la qualité de l'EMRC passe sûrement par d'autres voies que le choix exclusif d'un type d'enseignantes ou d'enseignants.

Ne faudrait-il pas plutôt agir de manière à développer ce qui semble plus faible chez les uns et les autres et à assurer une interaction enrichissante entre les deux types, selon la situation du milieu?

Par exemple, comme cela est amorcé à bien des endroits, favoriser le perfectionnement des "généralistes", stimuler les échanges entre collègues et procurer de bons instruments didactiques, ce qui aurait l'avantage d'augmenter leur assurance en EMRC et leur sentiment de compétence. Pour les "spécialistes", établir de meilleures conditions d'exercice, favoriser la collaboration avec les chargés de classes, avoir plus d'activités avec les élèves, mieux intégrer à l'équipe-école pour valoriser leur participation comme éducateurs, à l'instar des autres enseignantes et enseignants de l'école.

### 10.3 La connaissance de la réalité vécue en EMRC

La recherche met en lumière, non seulement ce qui concerne les "spécialistes" et les "généralistes", mais aussi des aspects plus généraux de l'EMRC au primaire. Ainsi, on connaît mieux ce qui se passe, ce qui se vit chez les principaux artisans de l'enseignement religieux. Parmi les principaux constats, qu'il suffise de rappeler:

- l'accent mis sur la personne de l'enseignante et de l'enseignant et ce, par l'ensemble des informateurs-clés;
- l'intérêt des "généralistes" et des "spécialistes" à l'égard des objectifs du programme et leur effort pour rejoindre l'élève dans les activités d'apprentissage;
- le besoin de disposer de bons "outils" en EMRC;

- les périodes d'EMRC vécues comme un temps spécial, un temps de relations enrichissantes avec les élèves;
- les difficultés relatives à l'évaluation;
- la connaissance plus ou moins nette du vécu moral et religieux des jeunes;
- le questionnement personnel des "généralistes" et des "spécialistes";
- l'effet bénéfique des sessions d'implantation et de perfectionnement;
- le faible support des parents à l'égard du contenu de l'EMRC.

Il serait très profitable de préciser davantage la situation de l'EMRC, en ce qui concerne notamment:

- le vécu moral et religieux du jeune du primaire, selon ses expériences, son imaginaire, son univers mental... cela aiderait à mieux adapter les objectifs pédagogiques et les activités d'apprentissages;
- la pratique pédagogique en EMRC, c'est-à-dire les manières de fonctionner en classe, les attitudes et les comportements des enseignantes et des enseignants... ce qui aurait comme avantage, entre autres, d'aider ceux-ci à objectiver leur propre pratique et à valoriser ce qu'ils réalisent en en parlant plus ouvertement (l'enseignement religieux, comme les autres matières, serait un sujet de discussion en dehors des murs du local de classe);
- l'impact effectif des orientations relatives à l'EMRC et des objectifs du programme... de sorte que les diverses intentions éducatives seraient considérées, non comme des souhaits théoriques plus ou moins liés à la réalité, mais comme des projets d'intervention ayant une certaine emprise sur le réel.

#### 10.4 La clarification des concepts et des démarches

Les entrevues donnent à penser que certaines expressions de concepts et de démarches, fréquemment utilisées, manquent de clarté ou ne signifient pas toujours la même chose pour tout le monde. C'est le cas, par

exemple, de "formation morale", "évaluation formative et sommative", "recherche de cohérence"... Situation semblable à propos du lien entre l'acte d'enseigner et l'expression des convictions et à propos du droit d'exemption à l'enseignement religieux, qui n'implique pas les mêmes exigences dans tous les milieux. Nécessité aussi de savoir ce qu'il en est quand on dit que "l'enseignement religieux, c'est personnel" ou que "ce n'est pas une matière comme les autres".

#### 10.5 La lecture des situations problématiques

On déplore certaines situations, mais il faudrait se demander si les réactions habituelles n'empêchent pas de voir tous les aspects du problème. Par exemple, devant le fait que les parents n'apportent pas toujours le soutien escompté, on est porté à se démotiver : ne faudrait-il pas tenir compte de la confiance que manifestent globalement les parents et de l'attitude qu'on a dans les autres matières de proposer des apprentissages et de développer des habiletés sans nécessairement compter sur un appui extérieur. Un autre exemple, à propos du peu de convictions religieuses que manifestent, selon certains, des enseignantes et des enseignants qui assument l'EMRC : ne faudrait-il pas considérer aussi ce que cette situation peut avoir de positif? En effet, c'est signe qu'ils sont sur la même planète culturelle que les élèves et leurs parents et alors, ils peuvent peut-être mieux saisir ce qui est vécu par ceux-ci, à condition qu'on leur donne la possibilité de considérer ce qui est vécu réellement (en termes d'attente, d'hésitation,...) sans rien dévaloriser en disant au départ qu'il n'y a "pas de vécu religieux". Une simple question de lecture, mais lourde de conséquences!

#### 10.6 L'interprétation globale de la situation de l'EMRC au primaire

L'EMRC, c'est comme un "monde", qui a sa raison d'être et son organisation, et qui doit se situer par rapport à d'autres mondes, telles

l'école, la paroisse, la famille... Beaucoup de réactions entendues manifestent le besoin de mieux voir et de mieux comprendre la relation de l'EMRC et des autres sphères, afin de penser globalement ce qui se passe dans le milieu. Pour ne donner qu'une application, l'EMRC doit s'inscrire dans l'organisation scolaire, mais est-ce nécessaire pour cela de se mouler sur les pratiques officielles d'évaluation des apprentissages? Peut-être est-ce mieux ainsi, peut-être que non, mais il faut y réfléchir en regardant au-delà du besoin de suivre une politique que l'on établit.

Sur bien des sujets préoccupants, on voit que c'est toute la question du rapport entre la foi et la culture qui est en cause, et il conviendrait d'aider les personnes concernées à mieux interpréter, en ce sens, ce qu'elles vivent en EMRC et ce qui survient avec les élèves.

Développer les habitudes et se donner les moyens de mieux interpréter, y compris au plan théologique, les situations que rencontre l'EMRC, est-ce possible? Une entreprise difficile à mener, sans doute, mais qui aiderait certes à être plus attentif à la vie et aux personnes et qui rendrait les interventions encore plus profitables pour tous.

## BIBLIOGRAPHIE

Outre les publications habituellement consultées sur l'EMRC au primaire, certains ouvrages ont servi à préciser un aspect ou l'autre de la préparation des entrevues et de l'élaboration du rapport.

A.Q.P.M.R. *Sondage sur les conditions qui entourent l'enseignement de la morale et l'enseignement de la religion au niveau primaire*, s.l., r.d., c. 1990, 30 p.

BRUNEL, Marie-Lise et Louise DUPUY-WALKER. "L'empathie en contexte scolaire : I. cadre théorique", *Colloque "La relation maître-élève"*, le 24 mars 1988, Montréal, CIRADE-UQAM, p. 27-40.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Les enfants du primaire*, Québec, 1989, 47 p.

CRAHAY, Marcel et al. *L'art et la science de l'enseignement : hommage à Gilbert de Landsheere*, Bruxelles, Éditions Labor, 1986, 507 p.

DANDURAND, Renée B. et al. *L'école primaire face aux changements familiaux. Enquête exploratoire dans cinq écoles primaires québécoises auprès du personnel scolaire et des parents*, IQRC et Direction de la recherche du ministère de l'Éducation, Québec, 1990, 153 p.

DIRECTION RÉGIONALE DU SAGUENAY-LAC-ST-JEAN. *L'école et la famille d'aujourd'hui*, Colloque régional, 4 mai 1990, sp. Atelier 10 : "La religion, la famille et l'école"

LECOMTE, Roland et Leonard RUTMAN, *Introduction aux méthodes de recherche évaluative*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1982, 187 p.

LEDUC, Aimée. "Vers un meilleur concept de soi", *Apprentissage et socialisation*, vol. 1, no 3, 1978, p. 23-27.

LESSARD-HÉBERT, Michelle et al. *Recherche qualitative : fondements et pratiques*, Montréal, Éditions Agence d'Arc, 1990, 180 p.

- MEQ, Direction de l'enseignement catholique. *Démarche d'évaluation du vécu confessionnel d'une école publique reconnue comme catholique*, Guide à l'intention des responsables, Québec, 1991, 58 p.
- MEQ, Direction de l'enseignement catholique. *Résultats de deux enquêtes sur l'exercice du droit de ne pas dispenser l'enseignement moral et religieux catholique au primaire et la tâche éducative*, nov. 1990, 21 p.
- MICHAUD, Pierre et al. "Le climat d'apprentissage : les perceptions et les attentes des élèves et des enseignants", *Revue canadienne de l'éducation*, 15:1, 1990, p. 57-71.
- LOWE, John et David ISTANCE, *Les écoles et la qualité*, Paris, O.C.D.E., 1989, 155 p.
- PARÉ, André et Thérèse LAFERRIÈRE, *Inventaire des habiletés nécessaires dans l'enseignement au primaire*, Québec, 1985.
- RÉGINALD GRÉGOIRE inc., *Les compétences à acquérir par les enseignants et les enseignantes durant leur formation. Une vue d'ensemble du débat en cours aux États-Unis*, MEQ, Direction générale de la recherche et du développement, mai 1990, 91 p.
- Revue *Possibles, Vies de profs*, vol. 14, no 4, automne 1990.
- Revue *Vie pédagogique*, Dossier "Les enseignants et les enseignantes, des professionnels à connaître et à reconnaître", no 71, mars 1991, p. 17-36.
- UPHOFF, James K. "Instructional Issues in Teaching about Religion", *Social Education*, vol. 45, no 1, jan. 1981, p. 22-27.
- VALOIS, Paul et al. *Les enseignantes et les enseignants du Québec. Une étude socio-pédagogique. Vol. 8 : Une synthèse*. MEQ, Québec, 1985, 305 p.

## ANNEXE

### SCHÉMA D'ENTREVUE AVEC UNE ENSEIGNANTE OU UN ENSEIGNANT EN EMRC

#### PRÉSENTATION DE L'ENQUÊTE

- . objectif général : mieux connaître la situation de l'EMRC au primaire;
- . sous la responsabilité du Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation;
- . importance de mieux connaître la réalité vécue et ce, pour les divers intervenants;
- . recherche factuelle à partir de témoignages d'informateurs-clés (confidentialité assurée);
- . durée de l'entrevue : entre une heure et une heure et demie.

#### 1. INFORMATIONS CONTEXTUELLES

- statut d'emploi

Vous dispensez l'EMRC:

- seulement dans le groupe dont vous êtes chargé(e) de classe (type 1)
- ou dans un autre groupe que celui dont vous êtes chargé(e) de classe (type 2)
- ou dans un ou des groupes de l'école où vous avez déjà un poste de spécialiste (type 2)
- ou dans un ou des groupes en étant contractuel, enseignant à la leçon, ou à un autre titre (type 3)

sous-questions:

Combien de groupes?  
Dans plus d'une école?  
Autre(s) tâche(s) connexe(s)?

- distance de l'école

À quelle distance demeurez-vous de l'école?

Temps de transport?  
Dans le territoire de l'école?

- expérience

Depuis combien de temps dispensez-vous l'EMRC à la même école?

Avez-vous enseigné ailleurs auparavant?

Combien de temps?

Avez-vous déjà collaboré directement à la pastorale auprès des jeunes? (types d'activités...)

- formation antécédente

Dans quelle(s) discipline(s) avez-vous étudié avant d'enseigner? (scolarité, diplôme...)

- groupe(s) rencontré(s) en EMRC

Combien d'élèves?

Composition des groupes? (homogénéité d'âge, etc.)

- temps d'EMRC

Combien de temps est réservé à l'EMRC? (par semaine ou par cycle scolaire)

À quel moment de la journée est dispensé l'EMRC?

- local

L'enseignement religieux se fait-il dans le local habituel de la classe?

- matériel didactique

Quel matériel didactique utilisez-vous?

(manuel: .....)

(ensembles audio-visuels.....)

(autres: .....)

## 2. L'IDÉE DE QUALITÉ PÉDAGOGIQUE

Beaucoup de choses se disent de nos jours sur ce qui constitue une véritable éducation. Quand on est dans l'enseignement, on ne peut manquer d'avoir, en soi-même, une idée bien enracinée sur l'éducation, sur la pédagogie, sur ce qu'il convient de faire en classe et sur les raisons d'agir ainsi. Voici une occasion d'exprimer certaines de vos convictions d'enseignante ou d'enseignant.

Pour vous, en quoi consiste une pédagogie de qualité en EMRC? (éléments essentiels, principes, critères, etc.).

La pédagogie de qualité, est-ce la même chose en enseignement religieux que dans les autres matières? (expliquer les aspects semblables et les aspects différents).

Assumer l'EMRC au primaire, est-ce facile? pourquoi?

### 3. LA RELATION À L'ÉLÈVE

#### 3.1 COMMUNICATION (ENCODAGE - DÉCODAGE)

- pertinence du discours

Les jeunes saisissent-ils bien les informations et les explications que vous leur livrez pendant les cours d'EMRC?

Dans quelle mesure ce que vous dites est-il de nature à vraiment rejoindre les jeunes? sur quoi vous basez-vous pour penser ainsi?

- fidélité de la réception

Est-ce que les élèves s'expriment beaucoup en EMRC? est-ce facile de saisir ce qu'ils expriment?

Ce que les élèves pensent ou ce qu'ils vivent de différent de vous a-t-il du "sens" à vos yeux?

#### 3.2 EMPATHIE

- connaissance des élèves

Avez-vous l'impression de bien connaître vos élèves, particulièrement sur les plans moral et religieux?

(si oui : comment les voyez-vous? leurs caractéristiques?)

(si non : ce qui est difficile à percevoir? vos interrogations sur eux?)

Combien de temps cela vous prend-il pour connaître vos élèves par leur nom?

Pouvez-vous décrire ce que sont vos élèves comme "apprenants" en EMRC? ce qu'ils ont le plus de facilité à apprendre? ce qui les aide à apprendre?

- présence au vécu de l'élève

Vous sentez-vous près des élèves, de leurs émotions, de leurs idées, de leurs expériences en matière de morale ou de religion?

Vous est-il facile de vous mettre à la place de l'élève en situation d'apprentissage?

Dans la réalisation des activités d'apprentissage en EMRC, est-ce que vous percevez les limites de vos élèves et les vôtres?

### 3.3 SITUATIONS D'APPRENTISSAGE MISES EN OEUVRE

- amorce de l'apprentissage

Quels sont les déclencheurs qui réussissent le plus à stimuler l'intérêt et la motivation des élèves en EMRC?

- situations d'apprentissage significatives

Quelles sont les activités d'apprentissage qui intéressent le plus les élèves? celles qui les intéressent le moins?

Quelles activités les marquent davantage?

Que semblent-ils retirer de la réalisation de ces diverses activités? qu'est-ce qui est particulièrement développé chez eux?

- participation

Comment les élèves "embarquent-ils" dans les activités d'apprentissage qui leur sont proposées?

Pensez-vous aider les élèves à devenir de plus en plus responsables de leurs apprentissages (en les prolongeant et en les intégrant dans leur vie)? Que faites-vous

avec les élèves en difficultés d'apprentissage?

- attention au vécu de la classe

Arrivez-vous à utiliser ce qui se vit dans le groupe de classe pour enrichir les situations d'apprentissage? comment? ce qui facilite ou nuit à cet égard?

- en conclusion sur la relation à l'élève

Le fait d'enseigner l'EMRC en étant ...(cf. type)... aide-t-il à développer une meilleure relation pédagogique avec vos élèves? (une brève explication)

#### 4. LA GESTION DU PROGRAMME D'ÉTUDES

- intégration des objectifs du programme d'études

Le programme, dans ses orientations, tient-il compte des besoins et des intérêts des jeunes? (explications...)

Pour vous, le programme d'EMRC favorise-t-il la mise en oeuvre d'une pédagogie de qualité avec vos élèves? Les objectifs vont-ils à l'essentiel? (explications...)  
Quelle importance accordez-vous au programme? Pourquoi?

- connaissance du programme

Un parent s'informe sur le programme que vous traitez avec les élèves, que lui répondez-vous?

Est-ce que vous vous retrouvez facilement dans les diverses composantes du programme? (thèmes, objectifs, contenus, etc.)

- planification et préparation

Quel genre de planification et de préparation faites-vous pour l'EMRC?  
Sur quoi votre planification est-elle précise? souple?

Quel(s) instrument(s) utilisez-vous principalement?

- évaluation

Quelles formes d'évaluation utilisez-vous?  
À quoi sert l'évaluation? (formative: ..... sommative: .....)

Quelle importance prend l'évaluation?

Avez-vous des examens pour la commission scolaire?

Vous servez-vous des comportements indicateurs suggérés dans les instruments?

- formation morale

En quelles occasions faites-vous des interventions concernant l'éducation morale en EMRC? de quelle manière cela se passe-t-il?

- liens avec les autres matières

Ce qui est réalisé en EMRC tient-il compte des apprentissages dans les autres matières? (oui, comment?... non, serait-ce important?)

- en conclusion sur la gestion du programme

Est-ce que le fait d'enseigner l'EMRC en étant ...(cf. type)... vous aide à mieux réaliser les objectifs du programme avec vos élèves?

## 5. LA MOTIVATION PROFESSIONNELLE

- sentiment de compétence

Vous sentez-vous à l'aise en EMRC? pourquoi? plus à l'aise dans d'autres matières?

Vous considérez-vous comme ayant été bien formé, bien préparé à l'EMRC au primaire? (ce qui reste valable, ce qui a manqué)

Qu'est-ce que vous avez appris en enseignant l'EMRC et que vous mettez en pratique avec vos élèves?

Que voyez-vous comme le grand défi à relever en EMRC? et comment réagissez-vous devant ce défi?

- perfectionnement et recyclage

Est-ce que vous poursuivez actuellement des études reliées à votre enseignement de l'EMRC?

Quelle est votre dernière session de perfectionnement en relation avec l'EMRC? sur quoi portait cette session?

Quelles autres sessions de perfectionnement avez-vous suivi dans le même domaine?

(Nous reviendrons à la fin sur vos attentes concernant le recyclage et le perfectionnement)

- satisfaction et ambitions personnelles

Dans l'enseignement moral et religieux, qu'est-ce que vous aimez le plus? le moins?

Êtes-vous satisfait(e) des conditions que vous avez par rapport à l'EMRC?

Si vous aviez l'opportunité, l'an prochain, de n'enseigner que l'EMRC (ou, selon le type en cause, d'enseigner d'autres matières), aimeriez-vous mieux faire ce changement? pourquoi?

- investissement personnel

Devez-vous consacrer beaucoup de temps à la préparation des cours et à la correction en EMRC? combien par semaine? est-ce trop lourd?

On dit souvent que l'enseignant(e) en EMRC est un témoin de la foi. Est-ce que cette dimension est importante pour vous, quand vous réalisez votre tâche en EMRC?

Participez-vous à des activités de ressourcement ou de perfectionnement personnel?

- en conclusion sur la motivation personnelle

Le fait d'enseigner l'EMRC en étant ...(cf. type)... a-t-il un certain rapport avec votre motivation professionnelle?

## 6. LES INTERACTIONS AVEC LES PARTENAIRES

- la conseillère ou le conseiller en éducation chrétienne

Avez-vous souvent des rencontres ou des communications avec votre c.é.c.? combien depuis septembre dernier?

Quel est le principal soutien que vous recevez de la c.é.c. ou du c.é.c.? est-ce suffisant pour vous aider à assurer une pédagogie de qualité en EMRC?

- l'animatrice ou l'animateur de pastorale?

Quelle collaboration avez-vous avec l'animatrice ou l'animateur de pastorale de l'école? est-ce profitable pour la qualité de l'EMRC?

Participez-vous aux activités de pastorale de l'école?  
Êtes-vous tenu d'y participer? ou empêché?

- la direction de l'école

Selon vous, de quelle manière la direction de l'école aide-t-elle à organiser une pédagogie de qualité en EMRC? quels effets en ressort-il?

- les collègues d'enseignement

Le fait d'enseigner l'EMRC vous amène-t-il à collaborer de près avec quelques enseignantes et enseignants de votre ou de vos écoles?

- autres membres du personnel de l'école

Se trouve-t-il d'autres membres du personnel qui apportent une collaboration particulière à l'EMRC? en quoi?

- l'équipe-école

Quelle est votre participation aux diverses activités de l'équipe-école? (réunions, comités...)

Comment le projet éducatif de l'école tient-il compte de l'EMRC?

De quelle manière l'EMRC est-il généralement perçu?

- les parents

En ce qui concerne l'EMRC, quels rapports entretenez-vous avec les parents? (modalités... contenu...)

Quelle information est donnée aux parents concernant:  
le contenu des programmes?  
le choix entre l'EMRC et l'enseignement moral?

Quelles attentes les parents manifestent-ils à l'égard de l'EMRC?

- la communauté chrétienne (paroisse)

Quels liens se sont établis entre la communauté chrétienne (paroisse) et l'EMRC? (modalités... forces...)

Comment intégrez-vous à votre enseignement ce qui peut être vécu en paroisse ou dans une autre communauté chrétienne?

- en conclusion sur les interactions avec les partenaires

Le fait d'enseigner l'EMRC en étant ...(cf.type)... aide-t-il de quelque manière à assurer une meilleure qualité pédagogique à l'EMRC que vous dispensez?

## 6. CONCLUSION GÉNÉRALE

- principales attentes pour améliorer la qualité pédagogique en EMRC (en ce qui concerne le perfectionnement, etc.)
- autres éléments à signaler pour compléter ce qui a été dit au cours de l'entrevue
- appréciation personnelle de l'entrevue

(Remerciements pour la précieuse collaboration apportée)

