Raymond Lemieux

professeur titulaire de sociologie de la religion et d'histoire du christianisme
à la Faculté de théologie et de sciences religieuses de l'Université Laval

(1988)

“Les défis contemporains de l’enseignement religieux”

Un document produit en version numérique par Jean-Marie Tremblay, bénévole,
professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi

Courriel: jean-marie_tremblay@uqac.ca

Site web pédagogique : <http://www.uqac.ca/jmt-sociologue/>

Dans le cadre de la collection: "Les classiques des sciences sociales"

Site web: <http://classiques.uqac.ca/>

Une collection développée en collaboration avec la Bibliothèque

Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi

Site web: <http://bibliotheque.uqac.ca/>

Cette édition électronique a été réalisée par Jean-Marie Tremblay, bénévole, professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi à partir de :

Raymond Lemieux

“Les défis contemporains de l'enseignement religieux.”

Un article publié dans l'ouvrage sous la direction de Marcel Aubert, Micheline Milot et Réginald Richard, **Le défi de l'enseignement religieux. Problématiques et perspectives**, pp. 227-238. Québec : Université Laval, Groupe de recherches en sciences de la religion, 1988, 242 pp. Collection : Les Cahier de recherches en sciences de la religion, vol. 9.

M Raymond Lemieux, sociologue, professeur de sociologie des religions à la Faculté de théologie et de sciences religieuses de l'Université Laval, nous a accordé le 27 août 2006 son autorisation de diffuser électroniquement cet article.

Courriel : Raymond.Lemieux@fts.ulaval.ca

Polices de caractères utilisée :

Pour le texte: Times New Roman, 14 points.

Pour les citations : Times New Roman, 12 points.

Pour les notes de bas de page : Times New Roman, 12 points.

Édition électronique réalisée avec le traitement de textes Microsoft Word 2004 pour Macintosh.

Mise en page sur papier format : LETTRE (US letter), 8.5'' x 11''

Édition numérique réalisée le 28 août 2006 à Chicoutimi, Ville de Saguenay, province de Québec, Canada.

Raymond Lemieux

“Les défis contemporains de l'enseignement religieux”.

Un article publié dans l'ouvrage sous la direction de Marcel Aubert, Micheline Milot et Réginald Richard, **Le défi de l'enseignement religieux. Problématiques et perspectives**, pp. 227-238. Québec : Université Laval, Groupe de recherches en sciences de la religion, 1988, 242 pp. Collection : Les Cahier de recherches en sciences de la religion, vol. 9.

Table des matières

[Résumé](#)

[Introduction](#)

1. [L'enseignement religieux de type catéchétique](#)
2. [L'état religieux du Québec](#)
3. [Religion et culture](#)

[Références bibliographiques](#)

Raymond Lemieux

“Les défis contemporains de l'enseignement religieux”.

Un article publié dans l'ouvrage sous la direction de Marcel Aubert, Micheline Milot et Réginald Richard, **Le défi de l'enseignement religieux. Problématiques et perspectives**, pp. 227-238. Québec : Université Laval, Groupe de recherches en sciences de la religion, 1988, 242 pp. Collection : Les Cahier de recherches en sciences de la religion, vol. 9.

Résumé

[Retour à la table des matières](#)

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

Introduction

Parler, une fois de plus, de l'enseignement religieux au Québec relève du défi. Tout n'a-t-il pas été dit sur le sujet, depuis trente ans ? Pourtant, bien des questions restent ouvertes. Les mêmes récriminations continuent d'être entendues, de part et d'autre : l'enseignement catéchétique ne produit pas plus de chrétiens engagés qu'il en produisait en 1960.... l'ouverture de l'école catholique au pluralisme est tout

aussi ambiguë... Les régimes d'options, ajustés et corrigés, paraissent toujours une taille en dessous des besoins et des aspirations de leurs usagers... Malgré ses efforts continus et souvent admirables, malgré la ronde des renouveaux pédagogiques et du perfectionnement des maîtres, l'enseignement religieux semble à jamais voué à ne pas correspondre à ce qu'on attend de lui, ni à l'expérience vécue des enseignés, enfants et adolescents, ni à celle des adultes, parents et éducateurs.

La lecture des textes qui précèdent nous force à prendre compte d'un certain nombre de culs-de-sac. La population francophone du Québec est culturellement croyante, si on se fie aux sondages qui périodiquement l'auscultent, et elle est probablement moins éloignée de ses racines traditionnelles qu'on se plaît à le dire en certains milieux. Mais en même temps, elle est largement non pratiquante et elle adopte couramment des modes de vie et des comportements en écart par rapport aux mots d'ordre ecclésiaux. Or à l'école, elle est mise en demeure d'effectuer un choix qui, dans bien des cas, ne correspond pas à ses « expériences » vitales : on lui propose ou bien un enseignement religieux « catéchétique » qui se présente, théoriquement, comme l'apprentissage d'attitudes, de comportements et de connaissances partagées par les communautés de foi chrétienne, ou bien un enseignement « moral » qui, pour mieux définir sa polarité par rapport l'autre, élague de son contenu les références aux valeurs religieuses. Dans le premier cas, on veut faire *abstraction du caractère culturel et traditionnel des croyances* assumées par l'enseignement religieux, comme si la religion n'avait pas d'histoire et comme si les « valeurs chrétiennes » n'avaient pas de réalité au-delà de l'appropriation consciente que s'en donnent les « croyants ». Dans le second cas, on veut faire comme si la culture commune n'était pas, elle aussi, pétrie de religion... chrétienne.

Les « religieux »... et les autres. Point n'est besoin d'insister sur les risques d'une telle structure schizoïde ! Bien sûr, et peut-être heureusement, nous ne venons de présenter qu'une vue abstraite des choses. Dans le concret, chacun aménage sa place, de façon plus ou moins satisfaisante. Chaque fois que je réfléchis à cette question, me revient en mémoire une situation vécue au début de la première année scolaire de mon fils. C'était en 1984, année inaugurale du régime d'option. À l'école où il était inscrit, le choix des options, en première an-

née, s'était partagé de façon parfaitement égale : dix enfants en enseignement religieux, dix enfants en enseignement moral (ce qui est exceptionnel). Lors de la rencontre parents-enseignants de début d'année, la question fut posée à la titulaire (assumant de fait l'enseignement religieux ; l'autre, spécialiste de l'enseignement moral, itinérant en plusieurs écoles) : quelle est la différence entre l'enseignement religieux et l'enseignement moral ? De répondre l'enseignante : « nous faisons la même chose, sauf que nous, en plus, nous ajoutons Jésus... ».

On pourrait certes discuter des assises théologiques d'une telle approche catéchétique. Cela fut fait largement au début des années soixante-dix, quand on a reproché aux programmes du secondaire de « parachuter » Jésus-Christ sur des réflexions et des démarches par trop humaines, concernant l'engagement social, la sexualité, l'affectivité (toutes choses, somme toute, qui concernaient aussi l'éthique de la vie sociale)... On a assisté alors, par média interposés, à une véritable guerre des catéchismes, guerre répercutée jusque dans les assemblées épiscopales.

Nous voici Pourtant en 1984, et en première année d'élémentaire... On ne saurait certes reprocher à cette titulaire, pourtant, un manque de sens pratique. Dans une situation équivoque, la première réaction d'une personne normale n'est-elle pas de colmater les brèches, pour faire en sorte que les affectivités de chacun, c'est-à-dire les sentiments d'appartenance, ne soient pas trop écorchées... quitte à ce que la « théorie », les idéaux diffusés par les instances supérieures, en perdent du lest. En faisant ce type de réponse, la titulaire savait, du lieu des dix-huit ans d'expérience dont elle avait fait état en début de rencontre, qu'elle réconcilierait tous les parents. Ceux-ci, en deçà des options auxquelles on les convie, ne partagent-ils pas, en effet, une même hantise à double face : d'une part la crainte du prosélytisme, la peur d'être objet d'une entreprise de forçage religieux dont le préjugé hante tant la mémoire des québécois de vieille souche que le discours des néo-québécois, d'autre part la crainte de l'exclusion du groupe majoritaire, la peur de la mise en marge et de l'état d'exception qui étaient le lot des « exemptés » avant 1984 - et qui continue souvent d'être celui de l'enseignement moral par la suite - représentant pour l'enfant la mise à l'écart pratique de son groupe scolaire normal.

À continuer de réfléchir sur la situation de l'enseignement religieux au Québec, ce à quoi les textes précédents nous convient avec persévérance et courage, malgré le cul-de-sac dans lequel cet enseignement semble embourbé, il nous paraît que trois méprises importantes handicapent nos discours, bloquent sans cesse nos efforts de discernement et annulent les trop timides progrès qui sont faits ici et là. La première de ces méprises a trait à l'enseignement catéchétique lui-même (et par répercussion, l'enseignement moral) ; la deuxième concerne l'état religieux du Québec ; et la troisième, à propos de laquelle nous concluons, regarde d'une façon générale la signification du fait religieux dans son rapport à la culture.

1. L'enseignement religieux de type catéchétique

[Retour à la table des matières](#)

Un enseignement religieux de type catéchétique, c'est-à-dire posant *l'approfondissement* d'une foi *partagée* et ouverte sur *l'engagement* chrétien, ne saurait exister sans prendre appui dans une véritable communauté chrétienne. C'est ce que ne cessent de répéter, depuis vingt ans, les instances des Églises elles-mêmes, à commencer par la hiérarchie catholique romaine et ses représentants au Ministère de l'éducation. La transmission de la foi est moins affaire de technique que d'appartenance, de conscience d'une identité et d'un projet chrétiens. Elle ne peut être évaluée sur la même base que les autres matières scolaires ; au contraire, elle est appelée à fournir sa dynamique propre à la totalité du projet de vie de l'individu et à déboucher sur la célébration du sens même de cette vie. Aussi doit-elle s'enraciner dans le vécu des communautés (paroisses, familles, équipes pastorales) dont l'école, en fin de compte, est le porte-parole auprès des enfants.

Mais le problème, ainsi posé, devient le suivant : l'école peut-elle, quelle que soit sa dénomination, présenter les conditions valables d'un

tel enracinement ? Quelle en est la réalité religieuse ? Quel « vécu » chrétien y trouve-t-on ?

Il y a trois sources nécessaires et irréductibles, ni l'une à l'autre ni à quoi que ce soit d'autre, d'une véritable démarche catéchétique et ces trois sources représentent la configuration visible de la communauté chrétienne. La première se révèle au niveau de l'intelligence de la foi : c'est celle qu'on appelait autrefois « dogmatique » et qui est présentée dans le corpus codifié et formulé de la foi de l'Église, c'est-à-dire dans l'appréhension du *mystère* chrétien en lui-même et pour lui-même. La deuxième source réside en sa dimension *affective*, celle par laquelle ce mystère est celui d'une foi *partagée*, qui a des effets chez ceux qui s'en laissent travailler, c'est-à-dire, au sens littéral du terme, qui les *affecte*. Cette source se manifeste dans la solidarité des chrétiens dans la foi et représente ce en quoi ils sont appelés à faire « communauté » et à célébrer ensemble. Enfin, source non plus négligeable que les deux autres, la troisième est celle qui se manifeste dans la *pratique* par laquelle la communauté chrétienne n'est pas seulement un refuge contre les aspérités de la vie et les dangers du monde, non seulement une voie de salut en attendant la délivrance, mais une communauté vivante travaillant au développement de l'homme, actualisant au coeur des cultures le mystère de l'incarnation et dont la foi ne se dit pas d'abord dans des formules mais à travers ses engagements ¹.

Nous ne développerons pas davantage ces considérations, quoique elles soient fondamentales ². L'histoire récente des pratiques catéchétiques au Québec nous questionne cependant à leur sujet. Dans une réaction, peut-être fondée, contre la crainte d'une mainmise trop exclusivement dogmatique, ces pratiques ont d'abord pris un virage, extrêmement créatif en son temps, dans le sens d'une approche par le vécu et l'expérience. Celle-ci a justement semblé trop *affective* à ceux

¹ Certes on pourrait dire en d'autres mots ces réalités. Par exemple *Révélation, conversion, éthique* : « il n'y a pas de révélation au sens fort sans conversion personnelle et inauguration d'une nouvelle pratique éthique et sociale » (Geffré, 1983, 99).

² Renvoyons à la présentation qu'en fait Alexandro Rada (1986), d'un point de vue à la fois théorique et pratique, dans un livre collectif publié par les *Cahiers d'études pastorales*, sur l'initiation sacramentelle des enfants.

qui ont craint de voir en elles le déni de l'impératif dogmatique. Et dans la plupart des cas, on a joyeusement oublié (et parfois méprisé) la pratique, c'est-à-dire la vie même des communautés chrétiennes, de la famille à la paroisse, au diocèse, à l'Église « nationale » et certes, universelle.

Or de ce point de vue l'école publique ne saurait en aucun cas tenir lieu de communauté chrétienne. Soyons réalistes ! L'école, quelle que soit sa dénomination, est un *service public* qui définit ses objectifs propres d'efficacité et de rendement sans égard aux affinités religieuses (ou autres) de ses usagers. Comme service public, à l'instar de tout autre service public, elle est même astreinte à l'éthique minimale qui consiste à faire abstraction des convictions religieuses de ces derniers. Que dirait-on par exemple si elle tombait sous le contrôle d'une minorité sectaire (ce dont la protège, reconnaissons-le, son actuelle dénomination de catholique ou protestante !).

L'école, pour ce qui est de la religion comme des autres matières scolaires, est une structure artificielle qui regroupe dans l'espace d'une même classe des usagers d'opinions, de traditions et, à la limite, de cultures différentes pour créer le milieu propice à des apprentissages utiles à tous. Or c'est *ailleurs* que ces apprentissages deviendront véritablement utiles, dans la pratique sociale, la vie quotidienne et la vie professionnelle. L'enseignement religieux ne rencontre pas ici une difficulté spécifique. Cette réalité marque tout aussi profondément, par exemple, l'enseignement actuel du français ; la question maîtresse de ce dernier, en effet, est la suivante : comment mettre les enfants en situation de communication dans le rapport scolaire à la langue ? Autrement dit quels rapports les techniques d'écriture qu'on y apprend ont-elles avec la vie ? De même l'enseignement religieux à l'école ne saurait être autre chose qu'une présentation *in vitro*, c'est-à-dire un travail de laboratoire qui n'a de sens que s'il s'articule à des pratiques réelles, hors de l'école, *in vivo*.

Ceci, on le voit, ne met aucunement en cause la compétence et la générosité, voire la foi et la bonne foi, des enseignants ; ceci met en cause la réalité des structures scolaires, réalité qui est non seulement quantitativement mais qualitativement différente de celle des écoles de rang d'autrefois, « prolongements de la famille et de la paroisse... ».

2. L'état religieux du Québec

[Retour à la table des matières](#)

Ces considérations nous amènent directement à la deuxième méprise fondamentale. Dans la pratique, on continue à proposer des stratégies éducatives « comme si » l'école était une structure chrétienne. Piégé par les libellés institutionnels, et sans doute par l'héritage constitutionnel garantissant les dénominations confessionnelles (ce qui est, et a toujours été, un problème politique et non pas une question religieuse), on se méprend en voulant assurer par là un projet religieux (catéchétique) cohérent et efficace. Or une telle méprise, on le comprendra aisément, concerne non seulement les structures scolaire, mais la situation religieuse même du peuple lui-même.

Parce que la référence monopolistique à l'appartenance catholique, qui était celle de la civilisation québécoise préurbaine, a éclaté, et parce que cet éclatement s'est traduit parfois en rejet ou en oubli des références religieuses traditionnelles, sinon en anti-cléricalisme pour certains, on est d'emblée porté à se donner une vision manichéenne de la situation religieuse québécoise : d'une part ceux qui *restent* chrétiens, d'autre part ceux qui ont quitté l'Église, les « croyants » et les « incroyants ».

Cela est non seulement rapide, mais le plus souvent faux, ne correspondant en rien à l'expérience des uns et des autres. Dans les faits, ceux qui « restent » autant que ceux qui « partent » portent sensiblement les mêmes interrogations, sont assujettis aux mêmes influences mass-médiatiques, et sont confrontés aux mêmes types de défis quant à leur destin individuel et collectif. Et qui plus est, ils partagent souvent les mêmes croyances. Il est remarquable, de ce point de vue, comme les écarts sont minimes entre les pratiquants et les non pratiquants et là-dessus, le témoignage de l'enseignante citée en anecdote plus haut, bien qu'irréfléchi, est extrêmement représentatif. De même, on est surpris de constater la proximité des comportements et attitudes

morales et éthiques. De part et d'autre on croit en Dieu (à au moins 90% si on fait confiance aux enquêtes). Mais on est tout aussi tenté par les « nouvelles croyances », par exemple la réincarnation ; on développe les mêmes pratiques économiques, politiques, affectives et sexuelles, quels *que soient les mots d'ordres ecclésiaux* qui sont par ailleurs eux-mêmes autant discutés, et parfois appréciés, par les « incroyants » que par les « croyants ».

On est ici en présence d'une véritable *culture religieuse* qui déborde complètement les frontières institutionnelles. Si on entend par ce terme l'ensemble des références qui permettent aux individus de penser le sens du monde, de leur vie personnelle et de la collectivité, cette culture a certes cessé depuis longtemps d'être monolithique. Pourtant elle présente beaucoup d'espaces communs, ceux-là mêmes qui rendent possible la vie d'institutions *publiques* comme l'école. Elle a aussi cessé d'être contrôlée par les Églises qui sont désormais mises en demeure d'y faire leur place, parmi d'autres influences. Cependant, cela ne veut pas dire qu'elle n'a plus de référents de chrétienté. La réalité est beaucoup plus complexe que ce qu'un départage sommaire entre chrétiens et non chrétiens pourrait laisser croire.

L'individu, homme ou femme, jeune ou aîné, en quête de sens pour sa vie, est quotidiennement mis en présence d'un véritable supermarché religieux où les institutions de chrétienté sont non seulement encore visibles mais souvent ostensibles, parfois même prédominantes. À côté d'elles, cependant, une kyrielle de produits de toutes sources, religieuses et séculières, indigènes ou exotiques, traditionnelles ou ésotériques, familières ou étrangères, populaires ou savantes, lui sont offerts sous des emballages qui toujours lui promettent quelque satisfaction de sa quête de salut. Dans ce supermarché, un seul critère est déterminant : l'utilité du produit. Les croyances, les visions du monde, les pratiques sont, au sens strict, les outils à l'aide desquels chacun construit le sens acceptable de sa vie, ou bien en change...

Or l'école, quand elle tient un discours religieux, ne peut être elle-même qu'une autre vitrine (c'est bien ce que veut dire *in vitro*) de ce supermarché, et cela quelle que soit la qualité de son discours. En attendre autre chose est se méprendre sur son rôle, certes, mais surtout sur la réalité religieuse contemporaine qui ne se présente plus comme

la formulation d'un sens capable de s'imposer à tous, mais bien plutôt comme la vitrine des productions de sens qui s'offrent aux aspirations des individus.

Dans ce contexte, l'école peut-elle tenir autre chose qu'un discours de *culture religieuse*, c'est-à-dire présentant des outils, vite évalués à l'aune de leur efficacité, à l'aide desquels chacun bricole, en quelque sorte, le sens de sa vie. On comprend, dans ce contexte, pourquoi il est si malaisé de saisir la différence pratique entre enseignement moral et enseignement religieux. Et on comprend tout aussi aisément comment il fut si facile, pour l'enseignement religieux catholique, d'avaloir les efforts naissants d'enseignement religieux de type culturel, en 1983. Il n'a fait alors qu'assimiler ce qui est d'emblée sa pratique courante : diffuser la culture religieuse commune, en prétendant garder le monopole de cette diffusion et en se méprenant, certes, sur le caractère propre de ce qu'il assimilait dans la mesure où l'« enseignement de type culturel » se définissait non pas comme une entreprise de diffusion, mais comme un travail d'analyse.

3. Religion et culture

[Retour à la table des matières](#)

Nous avons utilisé dans les paragraphes précédents l'expression « quête de sens ». Dans bien des milieux, selon qu'on est plus ou moins fortement convaincu de l'exclusive vérité de sa propre appréhension du monde, on est porté à considérer celle des autres, les appréhensions du monde et les quêtes de sens qui sont différentes, comme des erreurs, des préjugés, voire des superstitions ou des incohérences. La méprise concernant la situation religieuse commune se traduit alors souvent en véritable *mépris*.

Qu'est-ce qu'une quête de sens ? C'est d'abord, nous semble-t-il, une *question* (*quaerere* : quérir, quêter), c'est-à-dire un radical *non-savoir* qui se traduit sous forme d'interrogations concernant la vie, la mort, l'au-delà, le commencement et la fin de monde, la souffrance et

le plaisir, la raison d'être de l'homme dans l'univers et la raison d'être de *mon* occurrence dans l'histoire des hommes, la rencontre des autres et de l'Autre, le développement et le progrès, bref tout ce qui fait de la conscience de l'homme une présence à son environnement et qui se résume à ce beau mot qui fut d'abord celui des géographes : *l'oecumène*, c'est-à-dire l'espace habité, le *lieu du vivre ensemble*.

S'y pose irréductiblement la question du pluralisme. En quoi *ma* quête de sens est-elle différente de celle des autres ? En ce qu'elle repose, certes, sur d'autres expériences que celles de mon voisin, en ce que je ne suis pas né dans la même famille, ni, si cela était le cas, à la même place dans la famille qui est la nôtre. Bref, en ce que nous n'avons pas la même histoire, ni le même « vécu », et que de ce lieu de différences existentielles, nous ne pouvons partager des projets que de façon conjoncturelle - dans la mesure où nous acceptons de *nous entendre* - et nous sommes sans cesse renvoyés à l'impossible équivalence de nos vies.

Voilà, en peu de mots, le défi du « vivre ensemble » qui est celui-là même de toute quête de sens, quels qu'en soient les matériaux et les outils. Ce défi est le plus fondamental de ceux qu'est appelée à vivre l'école, service public, si elle prétend être autre chose qu'un autre super-marché. Cet oecuménisme, avant même de se trouver dans la rencontre des cultures et des religions étrangères, est désormais devenu, où que nous soyons, l'exigence structurelle de la vie quotidienne. Certes la rencontre de l'étranger, celui dont on a difficulté à saisir le langage, y est aussi un défi, pour ne pas dire un test fondamental, puisqu'elle s'inscrit comme la confrontation d'habitudes culturelles différentes qui renvoient chacun à son irréductible relativité. Mais en deçà de cette réalité qui est, elle aussi, devenue incontournable, l'oecuménisme est condition de la vie quotidienne.

Dans une culture qu'on dit désormais « éclatée », chaque individu - et non seulement chaque groupe ou classe d'individus est renvoyé au questionnement de ses expériences et de son histoire personnelle à travers le questionnement des expériences et des histoires des autres. Si un super-marché du sens s'est développé dans les dernières décennies, ce n'est pas par l'effet d'un complot diabolique ni de la perte de contrôle des Églises sur leurs ouailles, mais bien parce qu'une *de-*

mande de sens, demande à laquelle les institutions traditionnelles se pouvaient ou ne savaient pas répondre, s'est développée. L'éclatement du religieux représente précisément l'effet premier de cette exacerbation de la demande religieuse. Et à ce niveau, « croyants » et « incroyants », pratiquants et non pratiquants, ceux qui restent et ceux qui partent sont toujours les sujets d'une même dynamique fondamentale : celle d'une quête devenue d'autant plus inéluctable que nulle part un sens ne se donne comme nécessaire.

De cette quête, disons-le tout de suite, rien n'est méprisable. S'y dessinent en contre-jour des histoires diverses qui, dans les jeux et les enjeux de la vie sociale, doivent entrer en transaction les unes avec les autres pour créer le lieu de l'oecumène. Imposer « sa » vérité à l'autre, cela veut dire le déposséder du droit à son histoire, et par conséquent du droit à partager ce lieu. Cela se traduit toujours par un effet pervers : celui qui, d'une façon ou d'une autre (le plus souvent, dans nos sociétés policées, par la violence des institutions), impose sa vérité à l'autre devient précisément incroyable à ses yeux, puisqu'il lui refuse le droit à son propre regard sur le monde, à travers l'histoire qui lui est propre.

Sans doute aborde-t-on ici le défi majeur de l'enseignement religieux, celui auquel sont confrontés tous ses intervenants : Églises, État, écoles, parents, enseignants et enseignés. Quand une institution, fut-ce au nom de son ouverture réelle au pluralisme, impose sa vision de ce pluralisme, elle devient incroyable. Et si elle prétend en attendre des résultats autres que de la méprise sur ses intentions, c'est qu'elle se méprend elle-même sur la réalité de l'autre, ou, plus fondamentalement, qu'elle le méprise...

Que devient l'enseignement religieux, dans tout cela ? On ne saurait certes empêcher l'école de tenir des discours religieux, et encore moins empêcher les discours religieux de se tenir à l'école. Dans le premier cas, on se méprendrait sur la réalité de la culture que reflète l'école et dont elle est la vitrine. Dans l'autre, on mépriserait le peuple au nom du totalitarisme d'une ultime vérité séculière, ce qui n'est que du totalitarisme religieux à l'envers, celui d'une religion séculière. On ne saurait prétendre, non plus, que l'école puisse être autre chose que le lieu d'un discours religieux *culturel*, quelles qu'en soient les déno-

minations et les sources d'inspiration. On se méprendrait, alors, sur son rôle dans la société.

Les groupes religieux par ailleurs constitués dans la société ont aussi un droit inaliénable d'être présents à l'école, puisqu'ils témoignent de lieux d'histoires particulières ou sont assumés collectivement certaines formes de quête de sens. Les priver de ce droit équivaut à les exclure de l'espace vital de la culture. Reste, évidemment, à régler ce droit de façon à ce qu'il s'exerce dans le respect des uns et des autres, ce qui est un des enjeux politiques des structures scolaires actuelles, au Québec.

Mais les intervenants dans l'école devraient aussi être amenés à réfléchir sur leur rôle éducatif, dans ce contexte *nécessairement* pluraliste. Certes, ce rôle ne saurait s'exercer en proposant des jugements de valeur renforçant une appréhension particulière de sens à l'encontre des autres. Au contraire, une telle attitude, d'où qu'elle provienne, paraît radicalement déséducative : elle réactive les pulsions manichéennes dans lesquelles s'empêtrant trop souvent ceux qui, prétendant avoir trouvé la vérité, méprisent la quête de vérité des autres ! Quelle que soit sa foi, l'enseignant qui est mis en position de « convaincre », exerçant in vitro un rôle social qui n'a de sens que in vivo, ne fait jamais que transmettre sa propre *culture religieuse*, en lui conférant cependant le prestige et le pouvoir d'une position institutionnelle dominante, celle du maître supposé savoir. Il agit alors, irrémédiablement, comme éteignoir de la quête de sens de l'autre.

Qu'est-ce en effet que l'éducation, sinon l'entreprise qui consiste à tenter de rendre possible le discernement des quêtes de sens propres à chacun ? Si tel est bien le cas, l'école a un rôle irremplaçable à jouer dans la conjoncture religieuse de la société. Ce rôle cependant ne peut consister à convaincre, encore moins à pourfendre, ni à créer des ghettos d'orthodoxie ou d'hétérodoxie. Rendre possible, créer les conditions d'une quête de sens qui ouvre sur l'oecumène, cela veut dire se donner à soi-même et offrir à d'autres les instruments d'une véritable réflexion sur l'état du monde, à commencer par ses propres traditions religieuses. Cela veut dire se rendre capable de les analyser, de les comparer et de réfléchir sur leur histoire. Cela veut dire aussi prendre conscience de leur relativité, comme de leur richesse et de leur ouver-

ture sur l'infini, et devenir capable de repérer les signes de l'Autre chez l'autre.

Cela certes ne peut être fait dans un climat de propagande, et encore moins dans l'embrouillamini de structures scolaires à la fois incapables de se distinguer des structures d'Église et incapables de donner à ces dernières une place cohérente en leur sein.

Quel défi ! Mais n'est-ce pas l'enjeu incontournable de l'entreprise de « culture religieuse » à laquelle il faudra bien s'atteler, un jour ?

RÉFÉRENCES

[Retour à la table des matières](#)

GEFFRE, Claudem « L'herméneutique en procès », in *Le christianisme au risque de l'interprétation*, Paris, Cerf, 1983, 33-64.

RADA, Alexandro, « Les pratiques d'initiation sacramentelle dans le diocèse de Chicoutimi », in *L'initiation sacramentelle des enfants. Étude de la politique de l'Église du Québec*, Montréal, Fides, Cahiers d'études pastorales, 3, 1986, pp. 191-219.

Raymond LEMIEUX, *Les défis contemporains de l'enseignement religieux*.

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

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

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

Fin du texte