



LE NOUVEL
HORIZON DE
L'ÉDUCATION
RELIGIEUSE

À L'ÉCOLE

Québec 
Comité catholique

LE NOUVEL HORIZON
DE L'ÉDUCATION RELIGIEUSE
À L'ÉCOLE

Août 2000

Recherche et rédaction :

M. Arthur Marsolais

Soutien :

*Mme Céline Dubois (secrétariat),
Mme Jocelyne Mercier (mise en page),
Mme Michelle Caron (édition),
M. Bernard Audet (révision linguistique).*

Document adopté lors de la 354^e réunion du Comité catholique,
le 22 juin 2000.

ISBN : 2-550-36449-X

Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Québec, 2000.

Reproduction autorisée à condition de mentionner la source.

TABLE DES MATIÈRES

PRÉSENTATION	5
 CHAPITRE 1 UN CONTEXTE POLITIQUE, SOCIAL, CURRICULAIRE ET PÉDAGOGIQUE QUI BOUGE	 7
1.1 Une légitimité réaffirmée	7
1.2 L'éducation religieuse dans un curriculum scolaire en renouvellement	8
1.3 Un éclairage sociologique	10
1.4 Des inspirations pédagogiques en mouvement : l'apport de la perspective socioconstructiviste	13
 CHAPITRE 2 QUELQUES CARREFOURS DE SENS D'UNE CULTURE RELIGIEUSE VIVANTE ...	 17
2.1 Le sens des récits	18
2.2 Forces et faiblesses de l'individualisme	20
2.3 Une dimension communautaire à décapper et à rapatrier	22
2.4 L'expérience religieuse léguée, l'expérience présente	25
2.5 Le monde comme nature et comme création	26
2.6 Le refus de la violence	29
2.7 L'amour de l'intelligence	35
2.8 La dimension éthique : caricature, décapage, actualisation	36
2.9 Un corps animé ou un esprit incorporé	42
2.10 Une option préférentielle pour les pauvres	45
 CONCLUSION UNE TÂCHE D'INITIATION CRÉDIBLE ..	 49
 Annexe 1	 51
Annexe 2	53

PRÉSENTATION

Le débat politique sur l'éducation religieuse à l'école a été long. Il a soulevé de l'inquiétude. La conclusion du débat invite à recentrer le regard sur le sens et la valeur de l'éducation religieuse à l'école. La population qui choisit l'éducation religieuse catholique pour ses enfants s'attend à ce qu'elle soit authentique, adaptée et signifiante pour eux, tout autant que leur éducation scientifique, linguistique, historique ou artistique. Elle fait confiance aux éducateurs. Nous examinerons ici comment répondre à cette attente avec sérénité, avec lucidité et avec réalisme aussi, dans un contexte de revalorisation de l'autonomie professionnelle, de responsabilisation institutionnelle de chaque école et de renouveau général du curriculum.

Le choix politique se situait devant quatre possibilités : retirer le droit existant en ne laissant aucune place à l'éducation religieuse à l'école; maintenir ce droit en laissant une place à l'éducation à diverses religions d'appartenance; l'élargir légèrement en direction de groupes nouveaux; enfin, instaurer un enseignement de sciences humaines portant sur le phénomène religieux en général. Le choix s'est arrêté sur la deuxième possibilité. Le pluralisme contemporain en matière de croyance ou de non-croyance, que la première et la quatrième possibilités auraient laissé hors du champ scolaire, continuera de transparaître dans l'école, de façon plus limitée toutefois qu'au regard de la troisième possibilité discutée. Par ce choix, le Québec maintient une pratique qui prédomine très largement dans les pays occidentaux de vieille démocratie : pays scandinaves, Grande-Bretagne, pays d'Europe continentale de l'Ouest à l'exception de la France et d'une partie de la Suisse. Il ne suit pas le modèle des États-Unis, qui pousse en pratique les catholiques vers l'école privée.

Quoique réduite, la place de l'éducation à sa propre religion d'appartenance est maintenue au primaire et au premier cycle du secondaire. Sera-t-elle, au cours des prochaines années, étendue à d'autres religions d'appartenance? **Pour le moment, comment faire en sorte que la place allouée remplisse le mieux possible son rôle du point de vue éducatif?** Voilà la question qui se pose maintenant, notamment pour l'éducation religieuse catholique. Le droit à cette éducation est réaffirmé: place donc à un examen prospectif et proactif du présent et de l'avenir proche.

Quant au Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation, il prend acte des changements législatifs qui lui substituent d'autres lieux de responsabilité. Il désire clore ses travaux en posant un regard positif sur l'avenir. C'est pourquoi il propose ici l'examen de quelques éléments d'une conjoncture à la fois exigeante et prometteuse : conjoncture pédagogique, de réforme du curriculum; conjoncture aussi de vitalité culturelle et de transformations profondes sur le plan religieux lui-même. Beaucoup de

propos exprimés, depuis la tenue des États généraux sur l'éducation, en particulier, ont remis en question la légitimité de l'éducation religieuse scolaire, catholique ou autre. Il faut, pour entrer dans l'avenir immédiat avec confiance et sérénité, revenir sur les doutes soulevés. Malgré des réaménagements qui gardent des aspects problématiques, notamment en matière de temps disponible, cela invite à rappeler la validité éducative de l'éducation religieuse et à la replacer dans le contexte de la réforme des programmes d'études qui démarre. Enfin, l'examen de perspectives d'avenir pour l'éducation religieuse scolaire, que nous abordons naturellement ici d'un point de vue catholique, amène à réfléchir sur son authenticité, sur sa valeur comme telle. Qu'est-ce qui permet d'espérer qu'elle soit excellente ? C'est peut-être, en bonne partie, une question de liaison adéquate avec ce qu'on pourrait appeler ses références centrales, ses ancrages.

Nous aborderons dans un premier temps les questions relevant d'un horizon scolaire et social : légitimité démocratique de l'éducation religieuse, lectures sociologiques contrastées de son sens actuel, conjoncture de réforme du curriculum. Dans un second temps, nous nous arrêterons à des facettes de la culture vivante du catholicisme qui ont des affinités particulières avec le souci d'une éducation religieuse authentique et bien enracinée.

CHAPITRE 1 UN CONTEXTE POLITIQUE, SOCIAL, CURRICULAIRE ET PÉDAGOGIQUE QUI BOUGE

L'incertitude qui planait sur l'éducation religieuse, et pas seulement sur elle, depuis la tenue des États généraux sur l'éducation, est en bonne partie levée. La conclusion du débat sur la place de la religion à l'école et autour du rapport Proulx amène sa part de clarification. Un tour d'horizon du contexte présent s'impose.

1.1 Une légitimité réaffirmée

Le débat récent autour de la place de la religion à l'école a soulevé toutes sortes de questions sur la nature et la légitimité d'une éducation religieuse en contexte scolaire. L'observation de la diversité des pratiques des pays occidentaux pousse à croire qu'une certaine gamme de choix institutionnels est démocratiquement défendable. Cela étant dit, la nécessité de trancher entre un certain nombre de préférences est du ressort de l'État, qui établit les droits par voie législative.

Le gouvernement québécois a révisé et actualisé, par la loi 118, les dispositions touchant l'éducation religieuse dans les écoles publiques. Le choix est maintenu entre l'enseignement moral et l'enseignement moral et religieux catholique ou protestant. Un programme d'éthique et de culture religieuse pourra être offert sur une base locale dès le début du secondaire, et rassemblera tous les élèves au second cycle. Des programmes œcuméniques pourront également être offerts au premier cycle.

Pour ce qui est de l'enseignement moral et religieux catholique et protestant, l'État en a confirmé la pertinence et la légitimité dans les écoles qui reçoivent des élèves de l'une ou l'autre confession. Le ministre de l'Éducation a indiqué les fondements de cette décision dans un document d'orientation publié le printemps dernier¹.

La mission de l'école comprend notamment la responsabilité de faire accéder les jeunes à l'univers symbolique québécois. Cela implique, « par-delà la reconnaissance du pluralisme religieux et des nouvelles cultures émergentes, une certaine compréhension du rôle particulier que la tradition judéo-chrétienne a exercé et continue d'exercer dans la culture québécoise² ».

1. *Une réponse à la diversité des attentes morales et religieuses*, Québec, mai 2000.

2. P. 4.

Cette responsabilité s'inscrit dans le cadre de la mission de l'école au regard de la formation globale de la personne.

« Les enseignements religieux scolaires se définissent à l'intérieur des visées de formation de l'école et suivant une pédagogie en accord avec ce qui se fait dans l'ensemble de ces cours. Ils ne visent ni l'endoctrinement ni l'embrigadement. Ils visent la croissance humaine, morale et spirituelle des jeunes. Comme pour toutes les autres réalités humaines, ces cours aident les jeunes à se situer devant les traditions morales et religieuses, celle de leur famille et celles des autres personnes avec lesquelles ils et elles doivent apprendre à vivre en solidarité. Il y a là une part d'initiation culturelle et de socialisation qui n'est pas du tout étrangère à la mission de l'école³. »

L'enseignement religieux, librement choisi en tout respect de la liberté de conscience, a valeur éducative dans la mesure où il favorise la progression vers plus de compréhension et de liberté. Voilà pourquoi il a droit de cité dans l'institution scolaire, ici comme dans un grand nombre d'autres pays modernes et démocratiques. Cet enseignement va sans doute continuer d'évoluer, comme il l'a fait depuis un bon nombre d'années. L'école aurait cependant tout à gagner d'une certaine stabilité quant aux orientations fondamentales qui viennent d'être démocratiquement décidées. Un effort de dialogue et de compréhension mutuelle sera requis entre personnes d'opinions diverses, afin que le travail auprès des jeunes puisse s'exercer dans la sérénité et la bonne entente.

1.2 L'éducation religieuse dans un curriculum scolaire en renouvellement

Si l'éducation religieuse à l'école est légitime, elle ne constitue pas le tout de l'éducation religieuse. Elle se situe comme l'un parmi trois lieux fondamentaux, avec la famille et la communauté croyante. L'éducation religieuse scolaire n'est pas une suppléance exercée à l'égard de l'un ou l'autre de ces autres « lieux ». Chaque pôle apporte du sien : l'école ne se substitue ni aux parents ni à l'Église. Pour bien comprendre cela, il est éclairant de situer l'éducation religieuse par rapport aux visées d'ensemble du curriculum, telles que la réforme actuelle des programmes d'études les laisse transparaître. Car l'éducation religieuse a beaucoup en commun avec toute autre dimension de l'éducation scolaire.

3. P. 10-11.

L'ensemble du curriculum a un aspect objectif et un aspect subjectif. Considéré subjectivement et du point de vue de l'élève, le curriculum initie, insère dans le monde construit par les générations précédentes, habilite à prendre sa place dans un monde d'adultes et à contribuer pour sa part à la suite des événements. Considéré objectivement, le curriculum ouvre à des sphères de signification et d'action qui font intégralement partie de la société où nous vivons. Il ouvre à l'univers des arts, aux sciences, à la durée historique, à l'espace géographique, au langage écrit, aux outils symboliques de traitement et d'analyse du quantitatif et, de même, à un univers religieux particulier si on le désire⁴.

Les programmes d'études de chaque discipline ou domaine reposent sur une sélection. Initier, ce n'est pas tout montrer : c'est fournir assez de repères, une familiarisation de base suffisante, pour qu'on puisse continuer tout au long de la vie à apprendre, à interpréter, à enrichir ses connaissances de base. Cela vaut en éducation artistique ou scientifique : cela vaut aussi en éducation religieuse.

L'éducation religieuse dans le fil de la réforme

La réforme actuelle du curriculum concerne l'ensemble des programmes d'études et des disciplines. Quelle incitation au renouvellement apporte-t-elle à l'éducation religieuse ? Il faut souligner particulièrement l'accent mis sur des compétences partout pertinentes, que l'on a choisi d'appeler compétences transversales; la volonté de résister à une prédéfinition trop analytique de chaque programme; le rapport des diverses disciplines à des domaines d'expérience de vie.

D'abord, on veut dorénavant faire en sorte que les divers enseignements, y compris l'éducation religieuse, sollicitent méthodiquement et durablement les **capacités communes de l'ordre des compétences transversales** : compétences intellectuelles, méthodologiques, compétences sociales et compétences de l'ordre de l'expression et de la communication. Ce souci, commun à l'éducation religieuse scolaire et au reste du curriculum scolaire, est un trait qui distingue l'éducation religieuse scolaire d'une catéchèse enracinée dans la communauté croyante, orientée vers d'autres types de finalités.

4. Ceci attire l'attention sur le paradoxe qui consiste à opposer, d'une part, une initiation à une religion particulière et, d'autre part, un enseignement dit culturel portant sur le phénomène religieux. L'éducation religieuse à une religion particulière n'est pas moins culturelle que l'autre. Simplement, elle s'enracine dans la sphère de sens religieuse, tandis que l'enseignement « culturel » du phénomène religieux s'enracine principalement dans l'histoire et la sociologie, et entend traiter de l'ensemble des religions. À l'intérieur d'un curriculum conçu comme donnant accès à des sphères de signification constitutives de notre monde commun et de notre culture, l'éducation religieuse pratiquée jusqu'ici et une éducation ancrée dans les sciences humaines de la religion sont toutes deux « culturelles » par définition, mais chacune selon sa propre perspective.

En second lieu, la réforme actuelle vise à contrer l'éparpillement, l'éclatement exagéré en mini-objectifs enchaînés de façon linéaire dans les programmes d'études. Pour ce faire, on vise à concentrer les efforts d'apprentissage sur les visées centrales ou essentielles, autour de grandes **compétences disciplinaires**. En concentrant l'attention sur quelques grandes cibles, on tend en même temps à laisser toute sa place à la compétence professionnelle des enseignants et enseignantes. Dans les programmes d'enseignement religieux, le regroupement autour des cinq « apprentissages essentiels » et leur répartition en différentes compétences répondent déjà depuis quelques années à cet aspect de la réforme engagée.

En troisième lieu, la réforme en cours pousse à établir des ponts, des convergences, des jonctions par affinités entre les disciplines, d'une part, et un ensemble dit de **domaines d'expérience de vie**, d'autre part. C'est sans doute par ce moyen que la présente réforme interpelle le plus l'éducation religieuse catholique, dans la perspective de sa contribution aux domaines d'expérience de vie. Quels ponts établir plus explicitement, quelles affinités et convergences développer entre le champ de l'éducation religieuse et **l'éducation à la citoyenneté et à la compréhension internationale** ? La **responsabilité active à l'égard de l'environnement** ? L'**interaction sociale** au jour le jour ? Nous y reviendrons plus loin, en examinant quelques thématiques culturelles de l'éducation religieuse.

1.3 Un éclairage sociologique

Les débats engendrés par le rapport Proulx ont suscité le recours à différentes analyses sociologiques. Il faut tirer au clair ce qu'une observation empirique du christianisme d'ici ou d'ailleurs peut apporter à l'éducation religieuse. La sociologie religieuse actuelle est particulièrement attentive à quatre aspects interreliés de la religion :

- 1° l'appartenance à une communauté croyante (aspect communautaire et identitaire);
- 2° l'éthique ou l'univers de valeurs caractéristique d'une religion;
- 3° la spiritualité ou l'intériorité;
- 4° le noyau des convictions, la doctrine caractéristique ou l'univers symbolique propre à une religion.

Cette diversité d'aspects concerne aussi l'éducation religieuse⁵.

5. Ces dimensions ont de grandes affinités avec celles que *Voies et impasses* (Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1974 et s.) dégageait il y a plus de deux décennies, tout en proposant une composante d'intégration que traitent moins l'observation et l'analyse sociologiques.

En ce qui concerne le catholicisme et le christianisme, la sociologie est en train de se détacher d'un paradigme qui a prédominé pendant une bonne partie du XX^e siècle : celui de la sécularisation. Il consistait en gros à soutenir l'incompatibilité du catholicisme avec la modernité et donc, que plus une société se modernise, plus elle se déchristianise. Or la persistance de la croyance religieuse pousse de plus en plus la sociologie dans d'autres directions. La mentalité moderne et l'individualisme qui en est inséparable modifient profondément les formes religieuses. **La qualité hautement personnelle de la croyance passe au premier plan, et le rattachement communautaire devient moins serré**, plus inégal, plus variable au long de la vie. Parmi les quatre aspects mentionnés plus haut, l'aspect spiritualité est sans doute le moins touché. L'aspect éthique est passablement touché, tandis que l'aspect communautaire et la forme même du croire sont très influencés. Comme le soulignait récemment Danièle Hervieu-Léger⁶, l'identité même du croyant est moins acquise une fois pour toutes que construite au gré d'un cheminement qui a ses temps forts et ses temps creux. L'aspect institutionnel de la religion bouge beaucoup, en même temps que les façons de croire se renouvellent. Par rapport au catholicisme d'avant la Deuxième Guerre mondiale, on pourrait dire qu'on assiste à l'émergence d'une nouvelle inculturation, c'est-à-dire d'une façon d'entendre et de comprendre l'Évangile qui est très différente de celle qui prévalait jusqu'au milieu du XX^e siècle.

Importance de l'aspect social et sens religieux du collectif

La sociologie tient particulièrement compte de l'aspect social du christianisme et du catholicisme. Celui-ci ne peut se cantonner dans une recherche spirituelle individuelle et isolée. L'élément collectif et communautaire en est partie intégrante. Mais l'évolution actuelle de la pensée religieuse revalorise la communauté croyante au titre de l'expérience partagée et de la conviction exprimée, en relativisant l'aspect organisationnel et institutionnel autrefois fortement mis en valeur. L'observation empirique de la sociologie s'accorde ici avec une position importante du II^e concile du Vatican (1962-1965), à savoir que **l'Église est d'abord et avant tout le peuple de Dieu, c'est-à-dire l'ensemble de la communauté croyante**, plutôt que simplement son organisation hiérarchique.

Une étape qui succède à bien d'autres

La compréhension sociologique a des affinités avec le discernement spécifiquement religieux et des complémentarités directes avec l'histoire. Ainsi, le

6. *La Religion en mouvement. Le pèlerin et le converti*, Paris, Flammarion, 1999, p. 72-74. Voir aussi : Raymond Lemieux, « Histoires de vie et post-modernité religieuse » dans R. Lemieux et M. Milot (dir.), *Les Croyances des Québécois*, Québec, Cahiers de recherche en sciences de la religion, vol. II, 1992.

présent historique du catholicisme peut être éclairé par son histoire de longue durée. À ce titre, deux façons de discerner des périodes successives dans l'histoire sont fort éclairantes.

Selon un premier découpage, dont l'axe est surtout théologique, on distingue par exemple cinq temps successifs⁷. Dans un premier temps, pendant quelques décennies après la mort et la résurrection du Christ, l'on propagait avec émerveillement et courage le « message », la Bonne Nouvelle, l'écho de l'événement contemporain tout proche. À cette première étape a succédé rapidement un second temps où les écrits du Nouveau Testament assumaient une signification et une portée de Parole de Dieu à la façon de ceux de l'Ancien Testament. Au cours d'une longue période qui s'étend pratiquement du IV^e au XVI^e siècle, on a ensuite travaillé à formuler systématiquement « ce qu'il faut croire ». À partir du XVI^e siècle, le regain de conscience historique a amené une demande d'appui biblique plus direct aux convictions religieuses : « Sur quoi vous basez-vous pour soutenir telle doctrine ? », telle fut en quelque sorte la question sous-jacente qui a entraîné les divergences de la Réforme et réorienté aussi la réflexion théologique et spirituelle catholique. Sur l'arrière-plan de ces étapes, on peut considérer l'époque actuelle comme celle d'une prise de conscience que la Révélation porte ses fruits à l'intérieur de l'histoire, donc que le présent est aussi un temps d'activité de l'Esprit où la compréhension de l'Évangile progresse encore. C'est d'ailleurs pourquoi **l'inculturation de la foi, son acclimatation dans une culture qui a beaucoup changé, malgré une certaine dimension de déstabilisation dans le changement, n'exclut pas la sérénité.**

Un autre découpage en périodes historiques contrastées est également éclairant, situé celui-ci dans la ligne d'un rapport au pouvoir et à un environnement sociopolitique. Le haut Moyen Âge, avant et après l'an mille, a dégagé un idéal ou une **utopie de chrétienté**, c'est-à-dire d'imprégnation religieuse de toute la vie. Dès après le XII^e ou le XIII^e siècle, on entre dans une période de séparation plus marquée entre le spirituel et le « temporel », et de relations difficiles entre les pouvoirs : pouvoir religieux de l'Église contre pouvoirs féodaux, monarchiques, puis parfois républicains. D'une certaine façon, du côté catholique, cette ère s'est conclue avec la disparition des États pontificaux au XIX^e siècle, lors de l'unification de l'Italie : la complicité avec le pouvoir politique est disparue graduellement depuis, en même temps que la dépendance. La pleine reconnaissance de cela se trouve sans doute dans le sillage du II^e concile du Vatican et sa mise en valeur de l'Église comme communauté des croyants. **L'Église est devenue une puissance sans pouvoir étatique et politique comme tel. En même temps**

7. Voir Frederick E. Crowe, « Theology and the Past : Views on the Sources », dans *Science et Esprit*, n° 3 (1979), p. 21-33.

que la politique se détachait de la religion, la religion est sortie de la politique. Elle ne peut qu'en être plus authentique⁸.

1.4 Des inspirations pédagogiques en mouvement : l'apport de la perspective socioconstructiviste

La documentation ministérielle sur la réforme de l'éducation et sur l'esprit des programmes d'études renouvelés s'appuie sur la perspective socioconstructiviste, comme théorie de la connaissance qui soutient et légitime une pratique pédagogique fructueuse. Cette théorie se situe dans la ligne des grandes convictions de la pédagogie active, qui ont fortement inspiré l'éducation religieuse scolaire depuis l'époque du rapport Parent. Comment se fonde un paradigme éducatif centré sur l'apprentissage ? À la lumière du socioconstructivisme, l'esprit de l'élève qui se débat avec l'appropriation de règles de la langue écrite, de l'intelligibilité des opérations mathématiques, d'une démarche scientifique portant sur des données de complexité progressivement croissante, construit, élabore, exprime, conceptualise, applique sa propre connaissance. Cette connaissance émerge de la réorganisation de connaissances existantes, ne serait-ce que celle du sens des mots. Elle implique parfois l'ébranlement des connaissances antérieures, une sorte de déconstruction-reconstruction.

L'aspect social de la théorie socioconstructiviste de la connaissance mérite une attention particulière. L'enfant et l'adolescent, à l'école, ne réinventent pas la grammaire, la biologie, la musique, car « nul n'est une île ». La médiation des professeurs entre l'élève et la sphère de référence culturelle qui est en jeu (arts, sciences, religion aussi), permet l'initiation mesurée, progressive et équilibrée. Du côté de l'élève, cette initiation n'est pas une appropriation passive⁹. Elle est d'autant plus réussie qu'elle déclenche et

8. Cette évolution historique amène le sociologue des religions Jean-Pierre Willaime à penser que le fait historique d'une sortie de la religion opérée graduellement par le politique donne au christianisme des chances d'avenir originales et prometteuses. Voir : *Le Christianisme : une religion de l'avenir de la religion?* dans René Rémond (sous la dir. de), *Les Grandes Inventions du christianisme*, Paris, Bayard, 1999, p. 227-246.

9. On infléchit parfois le constructivisme, social ou non, vers une conviction d'ordre philosophique sur la nature même de la connaissance. On veut exorciser la tentation de se croire maître et possesseur de « la » vérité, dans un esprit dogmatique. Ce faisant, on passe à l'extrême opposé, dans un relativisme selon lequel il n'y a que des convictions individuelles toutes réductibles à des opinions qui se valent. Inutile de dire que la théorie socioconstructiviste de la connaissance ne conduit en rien à cette disqualification et à ce subjectivisme. Elle a beaucoup plus d'affinités avec l'insistance d'un Fernand Dumont, par exemple, à poser comme « lieu de la culture » par excellence le mouvement de prise de recul et de reprise critique, dans une culture « seconde », des apports mélangés de la « culture première ». Dans l'équilibre à trouver entre la réceptivité de l'esprit et son activité, le socioconstructivisme met en valeur la dynamique, l'élan de l'intelligence, en reconnaissant l'apport de tout interlocuteur. Ce dynamisme est en jeu dès lors qu'il s'agit d'avancer vers la connaissance, à l'école ou ailleurs. Dans un texte intitulé *Overcoming Epistemology*, Charles Taylor démonte la connexion entre une tentative philosophique moderne de fonder la validité de la connaissance et les effets divers de sa déception (*Philosophical Arguments*, Cambridge, Mass., Harvard Univ. Press, 1995, p. 1-19).

mobilise l'activité intellectuelle de reconstruction : tel est le noyau du message pédagogique correspondant à une conception socioconstructiviste de la connaissance.

Pour ce qui est de la médiation sociale et particulièrement professorale, la richesse de l'apprentissage repose beaucoup sur la crédibilité de l'adulte. Avant de « savoir personnellement », pour s'être beaucoup avancé en chimie, que l'eau est faite d'oxygène et d'hydrogène, on le croit, on le croit d'abord sur parole, parce que c'est une vérité publique attestée par ces gens de confiance que sont les professeurs, de même que par les livres. **On apprend très rapidement une quantité immense de choses, à partir même de sa langue maternelle, sur la base de la confiance accordée à d'autres.** Cela vaut aussi dans le domaine religieux.

Il y a deux aspects de l'éducation religieuse qui méritent une attention particulière du point de vue d'une pratique pédagogique inspirée de socio-constructivisme. Le premier concerne la jonction entre expérience et connaissance. Le second touche le rapport de l'éducation religieuse à des pratiques sociales en même temps qu'à un univers de sens.

L'expérience et le sens de l'expérience

Les intuitions et les convictions religieuses donnent un sens à des expériences. La justesse d'une pédagogie de l'éducation religieuse repose en partie sur l'équilibre qu'elle établit entre un pôle d'expérience et un pôle de connaissance, de même que sur le lien établi entre l'expérience et le sens qui s'en dégage.

Ce qui est reçu et transmis de l'héritage chrétien se formule par référence à des expériences humaines pour ainsi dire universelles : la faim, la soif, le soin des proches, le repas, la relation de filiation, la parole et l'écoute, le chant, la beauté du monde. Ce que nous recevons des générations antérieures est une interprétation de l'expérience spirituelle vécue, déjà dans les propos des prophètes : signification de fidélité, de promesse, de catastrophe et de reprise, d'un certain sens du temps vécu sous le regard de Dieu. L'expérience religieuse accumulée et interprétée au cours des siècles se cristallise en significations, convictions, traditions. Il faut s'assurer que ces deux pôles demeurent reliés : l'expérience devient source d'apprentissage à travers l'interprétation qui lui donne sens, et l'assimilation des connaissances religieuses a pour but d'aider à découvrir un sens à l'expérience¹⁰.

10. Cette idée sera développée plus bas, à la section 2.4 (p. 25-26).

Initiation et pratiques

Un second élément, non dépourvu de sens pédagogique, mérite d'être rappelé en matière d'éducation religieuse : celui des pratiques sociales de référence. Contrairement à des domaines de formation qui sont strictement des univers de connaissance, comme celui des sciences, l'éducation religieuse s'enracine dans un référentiel qui joint des significations pour l'intelligence et des pratiques sociales. **La facette communautaire de la religion fait aussi partie de l'initiation de base**, qui n'est pas confinée à l'aspect doctrinal et symbolique. Or la transposition didactique à partir d'un univers de connaissance comme la mathématique, l'histoire ou encore la physique est plus aisée, mieux connue et mieux « rodée » que la transposition didactique à partir de pratiques sociales, telles celles de se comporter en citoyen d'une démocratie, d'interpréter une œuvre dramatique, d'orchestrer un travail de collaboration ou même de jouer un sport d'équipe. Les pratiques sociales de la religion s'accomplissent dans des espaces et des temps propres à la communauté croyante, mais l'éducation religieuse doit chercher à dégager le sens de ces pratiques; elle y trouve en partie une mise en œuvre des convictions et des discernements qu'elle aide à s'approprier, suivant le sens, par exemple, d'un dicton ancien : la façon de croire ressort de la façon de prier (*Lex orandi, lex credendi*).

CHAPITRE 2 QUELQUES CARREFOURS DE SENS D'UNE CULTURE RELIGIEUSE VIVANTE

À n'importe quel curriculum on applique des critères de qualité tels que pertinence, cohérence, équilibre, actualisation. Ils valent aussi pour l'éducation religieuse. La pertinence repose sur une pratique pédagogique mobilisante et un bon rapport entre la dimension de l'expérience et celle de la connaissance. L'équilibre et la cohérence dépendent en particulier des convergences et des appuis mutuels entretenus entre les cinq grands champs de compétence des programmes d'études : la source biblique, les convictions dégagées, le sens éthique développé, l'ouverture à l'intériorité et la compréhension à l'égard d'options religieuses, ou areligieuses, différentes. Mais le facteur d'authenticité et de qualité principal de l'éducation religieuse scolaire reste sans doute placé sous le signe de l'actualisation, c'est-à-dire sa **référence à une culture religieuse vivante bien enracinée dans le contexte actuel, avec ses éléments problématiques et ses richesses.**

Bien sûr, l'enfant et le jeune élaborent une culture religieuse propre à leur âge, alors que l'éducation religieuse offerte repose sur une culture d'adulte. Or celle-ci est en mouvance, en réélaboration, associée à un contexte d'inculturation. Ce n'est pas de tout repos que de s'outiller personnellement pour expliquer à des enfants et à des jeunes un **sens pour aujourd'hui** du message religieux. La grande majorité de ceux et celles qui assument la responsabilité de l'éducation religieuse à l'école n'en sont pas des spécialistes. **Quelles sortes de références, d'ancrages culturels en matière religieuse sont particulièrement utiles pour assumer cette responsabilité ?** Voilà ce que nous explorerons brièvement comme arrière-plan d'une éducation religieuse scolaire qui se veut substantielle et authentique. Comment faire en sorte que la référence mise en œuvre par l'adulte enseignant en contexte scolaire ne se réduise pas à un petit reste après une vaste érosion, mais procure plutôt un fond d'assurance qui ne se laisse pas déstabiliser plus qu'il ne le faut par certains engouements actuels pour l'exotisme ou le Nouvel Âge, par exemple ?

Certains thèmes éthiques, spirituels et religieux mettent particulièrement en valeur des renouvellements contemporains de perspective qui peuvent trouver un écho dans l'initiation culturelle élémentaire à l'univers religieux catholique. D'autres thèmes se trouvent à divers points de rencontre de l'univers religieux et de la culture sociale, scientifique ou artistique dans laquelle les significations religieuses s'insèrent. Parmi le foisonnement de telles thématiques, nous en esquisserons quelques-unes qui ont un rapport privilégié avec une initiation religieuse de base, et d'autres qui répondent particulièrement bien aux accents neufs que la réforme en cours des programmes d'études s'efforce de faire émerger dans l'ensemble du

curriculum. Quelles facettes d'une culture religieuse vivante cette réforme sollicite-t-elle ? Nous en verrons ici un certain nombre, dans l'espoir que l'éducation religieuse, si humble que soit sa place, s'insère dans la réactualisation du message fondateur.

2.1 Le sens des récits

C'est à bon droit que l'éducation religieuse scolaire pose comme premier grand axe de découverte la **familiarisation avec les récits bibliques**. Nous devons d'abord nous attarder quelque peu à ce qui se trouve en arrière-plan de l'accès au sens des récits. Dès le plus jeune âge, l'esprit de l'enfant est ouvert à la structure narrative, au déroulement d'un récit qu'on lui raconte. Comment, par ailleurs, éviter que, devenu adolescent ou adulte, il amalgame ces récits d'enfance à tout le reste qu'il met de côté au titre d'une enfance à dépouiller ? Le terme lui-même de récit demande de ce fait à être bien interprété.

L'accent qu'on a mis sur les récits, dans un passé pas très lointain, renvoyait à un parallélisme qui s'était établi entre ce qu'il fallait croire, d'une part, formulé en questions et réponses de catéchisme et, d'autre part, ce qu'on appelait « l'histoire sainte ». L'éducation religieuse actuelle évite cette dissociation; c'est incontestablement un progrès.

L'enjeu clé, à propos des récits, consiste à ne pas mettre sur le même pied, dans un statut de contes fictifs pour enfants, des récits comme les paraboles, des contes moraux comme l'Ancien Testament en rapporte (pensons à l'histoire de Jonas, à celle de Tobie), **des événements historiques fortement réélaborés pour en dégager le sens spirituel** (départ d'Égypte, par exemple) **et, enfin, des événements fondateurs du christianisme.**

Il ne faut pas situer la religion en dehors du temps. Ce qui implique une réinterprétation incessante. Un paysan d'une zone chaude et sèche de l'Afrique sahélienne, de tradition animiste, accèdera plus directement à certaines références naturelles et sociales de l'Évangile qu'un lecteur urbain d'un climat humide et froid ! Cela ne ferme pas l'accès au sens, évidemment, mais chaque époque et chaque personne interprètent pour se l'approprier une parole qui dure dans le temps. Il y a une sorte de tension entre la représentation d'un « dépôt de la foi » comme quelque chose d'immuable, donc une attirance vers le traditionalisme comme fidélité, et l'appartenance à une histoire qui progresse, donc **à une génération qui, en continuité avec les précédentes, réinterprète au présent, avec ses accents propres, l'interpellation de départ.**

Pour l'enfant, le récit d'une parabole renvoie à un temps primordial, pour ainsi dire : « en ce temps-là... », c'est-à-dire quand le Christ instruisait directement. Pour l'adulte, cela prend sens dans une progression historique beaucoup plus vaste. Cependant, pour l'un comme pour l'autre, le véritable sens est actuel : si un aveugle est guéri, il se peut que le lecteur ou l'auditeur se dise, dans le secret du cœur : n'était-ce pas moi, l'aveugle, ou ces compagnons découragés sur le chemin d'Emmaüs ?

L'Ancien Testament est tissé de réinterprétations, c'est-à-dire d'élargissements progressifs du sens du présent et de l'avenir qui jettent une lumière nouvelle sur le passé et le réinterprètent. Les Juifs de l'Exode visaient la Terre promise, alliés à un Dieu plus fort que les dieux des autres nations, pas encore perçu comme unique, peut-être. Au temps de David, ils espéraient apparemment un royaume terrestre dominant. Par la suite, ils en sont venus à espérer la primauté d'une loi inscrite dans les cœurs, non dans les forteresses et les armées. L'unicité de Dieu et la portée universaliste de ses rapports avec un peuple particulier émergent de plus en plus.

La réinterprétation des sources chrétiennes s'est divisée, depuis deux siècles, entre une « herméneutique du soupçon » et une herméneutique positive, de réappropriation. Du côté du soupçon, **on a abusé du terme de mythe en assimilant une bonne partie de la Bible aux mythes de l'époque**. Pourtant, c'est elle, cette Écriture, qui a dissous les mythes polythéistes, les assimilations des royautés terrestres au divin, la conception magique ou panthéiste des éléments naturels, tempêtes, fleuves, astres, etc.¹¹ !

Les ravages de l'herméneutique du soupçon ont porté certains à se distancier de toute herméneutique. C'est évidemment impossible. La recherche d'un sens de l'Évangile pour aujourd'hui se fait du milieu d'une collectivité dont le langage même est chargé de mémoire, de significations symboliques accumulées dans le temps. L'exégèse nous garde de contresens toujours possibles. Elle nous garde d'une lecture d'ignorant face à des passages aussi énigmatiques que les deux récits de la création qui se suivent au début du livre de la Genèse. Elle nous sensibilise à la distance culturelle entre alors et maintenant.

L'évolution de la compréhension et de l'interprétation doit aboutir à un sens pour aujourd'hui, pour être fidèle au sens intégral. Nous situer au présent dans une histoire religieuse qui avance, c'est par exemple reconnaître que l'appropriation actuelle du christianisme peut avoir une forme différente de celle du siècle précédent, ou du Moyen Âge, ou de l'Église

11. On trouve particulièrement dans les écrits de Louis Bouyer l'explication patiente du sens antimythologique des écrits bibliques : voir *Sophia ou le Monde en Dieu*, Paris, Cerf, 1994, ou encore : *Mysterion. Du mystère à la mystique*, Paris, Éditions O.E.I.L., 1986.

primitive, sans infidélité ni véritablement discontinuité. La méfiance et le recul critique ont leur place dans la perpétuelle réinterprétation, mais la confiance aussi et davantage. **L'éducation religieuse est foncièrement une médiation dans une très longue chaîne d'appropriation, d'interprétation pour aujourd'hui.**

L'anthropologue Clifford Geertz a soutenu que la religion réside davantage dans les histoires constitutives d'une croyance, histoires fréquemment redéployées en gestuelles liturgiques, en chants, en représentations dramatiques, que dans des affirmations détachées de tout imaginaire. Pour bien donner accès aux grands récits fondateurs sans les confondre avec des contes moraux, il faut sans doute profiter de la richesse des travaux d'exégèse mais en même temps savoir laisser déboucher le rappel de ces grands récits sur leur sens présent.

2.2 Forces et faiblesses de l'individualisme

L'individualisme est compris comme l'un des aspects constitutifs de la modernité. Pourtant, c'est une notion qui engendre beaucoup de malentendus, y compris par rapport au sens de l'éducation. Examinons d'entrée de jeu deux caractérisations opposées. André Charron, théologien de l'Université de Montréal, écrivait récemment :

« Il faut considérer très positivement la modernité, surtout dans ses accents anthropologiques fondamentaux : l'affirmation du sujet humain, l'émergence de sa conscience personnelle, l'autonomie, le primat de l'individu sur l'institution, la recherche et le questionnement critique, la possibilité de faire des choix et l'idéal de maîtriser son existence, l'initiative et la responsabilisation à l'égard de la modernité. Bien sûr, il y a aussi les dérives de la modernité : le scientisme, la technocratie, le libéralisme économique générateur d'exclusions, les atteintes à l'environnement. Mais les accents anthropologiques de la modernité l'emportent sur ses dérives. Ce sont ces accents qui ont changé le rapport à la religion au Québec. Si l'on en prend bien la mesure, cela représente et appelle des mutations énormes. L'individualisme, que l'on stigmatise trop vite en égoïsme, est aussi ce ressort qui permet de rentrer en soi et de s'accomplir en tant que personne dans la liberté. C'est aussi une chance pour la quête et l'éclosion de la foi personnelle. C'est un déplacement qui relativise le pôle institutionnel¹². »

12. A. Charron, « Un profil, des convictions », dans G. Lapointe et J.-M. Yambayamba K. (sous la dir. de), *Vers une foi sans institution ?* Montréal, Fides, 1999, p. 157.

Cette compréhension de l'individualisme en fait un trait de société. Le contraste s'établit entre une société où l'intérêt du groupe prédomine fortement, où le destin a fixé d'avance la place immuable dans un ensemble nettement hiérarchisé, et la société moderne à la fois égalitaire et individualiste. Dans ce dernier contexte qui est le nôtre, chacun est appelé à conduire sa vie sous le signe de l'authenticité, à conférer librement un sens à sa propre vie.

On peut par contre discerner tout aussi lucidement un piège possible dans l'individualisme, comme le fait Guy Coq :

« L'individu se conçoit comme une liberté absolue. Tout ce qui fait ma vie – pense-t-il – je dois l'avoir décidé moi-même. Tout ce que je suis, je dois en être l'auteur. Les liens humains que je n'ai pas choisis, je dois pouvoir les remettre en cause. Traditions, héritages culturels, sont *a priori* suspects de conditionner l'individu. Du coup, toute autorité tend à apparaître suspecte. La notion d'obligation tend à devenir synonyme de contrainte.

« La morale elle-même n'est qu'un élément de l'apparence individuelle : elle améliore la qualité du moi et de son image, quand il se contemple. L'idéal d'un dépassement de soi, l'hypothèse d'une transcendance, sont dévalorisés.

« Cet individu se conçoit finalement comme seul support, ou sujet de droit. Il n'y a de droits que pour l'individu. L'idée que la société elle-même pourrait avoir des droits, comme collectivité, est perçue comme illégitime.

« Cet individu ne se conçoit pas comme un Robinson dans son île. Il ne tient pas à s'éloigner de la société. Mais il a vis-à-vis d'elle une attitude unilatérale. Il attend qu'elle lui donne tout ce qu'il peut désirer, il ne souhaite souscrire aucun engagement vis-à-vis d'elle¹³. »

Le glissement n'est pas inévitable, dans une époque qui préconise l'individu et l'authenticité, de ces valeurs vers une mentalité égocentrique. L'individualisme, comme caractéristique sociale, engendre certainement une mesure de pluralisme plus grande qu'auparavant dans la communauté croyante. Par contre, la **finalité d'épanouissement de chaque personne grâce à l'éducation** renvoie directement à cette facette de la modernité : l'espoir que chacun devienne un sujet, une personne qui conduit sa vie en connaissance de cause en toute dignité, plutôt qu'un élément anonyme d'une masse ou d'un groupe social.

13. B. Descouleurs, avec la coll. de G. Coq, *Repères pour vivre. Le livre-ressources des 17-25 ans*, Paris, DDB, 1999, p. 214-215.

L'individualisme ambiant rend difficile d'intégrer correctement l'aspect social du christianisme dans l'éducation religieuse. C'est plutôt l'approfondissement spirituel personnel, intime et secret même, qui est dans l'air du temps. C'est pourquoi il est mal aisé de comprendre les manifestations collectives, les célébrations en assemblée. Pour certains, la célébration eucharistique appelle une participation si et seulement si on en éprouve une stimulation, une émotion religieuse, une incitation positive. Le sens de temps particuliers rythmant la vie, de lieux particuliers, d'une gestuelle sacrée, de couleurs de vêtements symboliques, d'odeurs symboliques (l'encens rappelant les anciens sacrifices de bêtes, eux-mêmes substitués à des sacrifices humains depuis la grande leçon du sacrifice interrompu d'Isaac), de rituels et du cérémonial (anneaux de mariage, cierges de baptême, etc.) est relativisé par une forte abstraction de la conviction religieuse. Si on confie l'expérience collective, communautaire et identitaire aux soins de la communauté en réservant à l'éducation scolaire le champ des doctrines et celui de l'éthique, **il y a risque d'une éducation religieuse tronquée, qui parle peu aux enfants, qui désaccentue trop le côté concret et incarné, événementiel et historique, de la religion.**

2.3 Une dimension communautaire à décaper et à rapatrier

Dans un contexte qui conduit à privilégier une religion de foi personnelle, **la dimension communautaire va de moins en moins de soi.** On l'identifie parfois à l'aspect institutionnel, hiérarchique et organisationnel de l'Église. On oppose de façon polarisée foi authentique, c'est-à-dire personnelle, et religion héritée, collective et trop marquée de traits historiques douteux¹⁴. Il n'est donc pas inutile de chercher à combiner deux efforts : celui de décaper le sens du communautaire dans la religion pour éviter d'y agréger

14. Il y a une énorme effervescence de travaux critiques à l'égard de ce qu'on pourrait appeler l'Église institutionnelle, sur des questions de morale, à partir des prises de conscience féministes, du point de vue politique (appels à la démocratisation interne des modes de prise de décision, à la décentralisation)... Tout un chacun a son idée sur ce que le pape devrait faire (Voir, par exemple, Jean-Paul Lefebvre : *L'Église a-t-elle abandonné les croyants?*, Montréal, Éditions Paulines, 1992). Une éducation religieuse élémentaire n'appelle pas à prendre parti entre courants rivaux. Il est intéressant, par ailleurs, de situer ces préoccupations critiques dans la ligne du souci de ne pas «faire écran» à l'Évangile, de ne pas le déformer ou le rendre moins accessible... Guy Coq est un bon témoin d'une telle préoccupation, qui n'aboutit pas à une mentalité de procès, lorsqu'il écrit : « Je ne ferai pas de l'Église un obstacle extérieur au croyant. Car membre de cette Église, je participe de sa pesanteur collective [...] Le spirituel ne saurait être régi selon les logiques du pouvoir. Dans l'Église, tout ce qui tend à inscrire la logique de la vie spirituelle dans une logique de pouvoir, c'est-à-dire politique, pervertit l'essentiel. L'agapè est pervertie dès qu'elle est soumise à un discours de pouvoir. Du coup, quant à l'Église, l'important ne me paraît pas d'inscrire un rapport de pouvoir contre un " pouvoir " spirituel jugé excessif. L'urgence est de détiiser la compromission de la communauté croyante avec des logiques de pouvoir. La logique évangélique est un radical impouvoir sur l'homme. De même, il s'agit de se séparer des logiques de soumission, des systèmes de la peur et de l'interdit. Tout ce qui donne à percevoir le lien intime entre christianisme et liberté va dans la bonne direction. » (Guy Coq, «Une parole du dedans», dans H.-J. Gagey (sous la dir. de), *Le Bonheur*, Paris, Beauchesne, 1996, p. 211.

n'importe quoi; celui de réacclimater ou rapatrier ce qui, de la dimension communautaire, reste hautement pertinent pour une éducation religieuse scolaire.

Entre la mémoire des racines et les identités plurielles d'aujourd'hui et de demain

L'un des dangereux malentendus qui s'est insinué en périphérie de la discussion du rapport Proulx consiste à lier trop étroitement l'aspect communautaire du catholicisme à l'aspect national de l'identité collective. Il s'agit d'une ancienne liaison, certainement défaite depuis le milieu du XX^e siècle. Naître chinois, égyptien ou québécois, c'est une appartenance involontaire, une particularité non choisie. Demeurer catholique, musulman ou bouddhiste, c'est à l'opposé non seulement une appartenance choisie, mais perpétuellement réversible. D'où l'extrême importance d'éviter toute confusion entre ces appartenances. Pour le présent et à plus forte raison pour l'avenir, faire partie de la collectivité québécoise est une facette de l'identité d'ici; appartenir à la communauté croyante des catholiques constitue un trait identitaire particulier, indépendant, très ouvert d'ailleurs sur l'au-delà de nos frontières. Si cette distinction reste claire pour le présent et pour l'avenir, si, autrement dit, il reste absolument évident que nous sommes de façon irréversible dans une ère d'identités plurielles, cela devient plus facile de reconnaître dans le catholicisme une dimension de l'héritage social et culturel québécois¹⁵. C'est en effet en bonne partie par le biais du religieux que le caractère occidental de notre société et son entrée dans la modernité ont reçu leur couleur propre. Nous sommes à une époque où les filiations reçues et subies cèdent de plus en plus le pas à des « affiliations » personnelles et collectives délibérées, choisies. On reçoit de moins en moins en bloc tout un héritage indistinct. Cependant, une mémoire instruite de l'héritage, y compris au plan religieux, vaut certainement mieux que l'amnésie.

Cela étant dit, l'aspect collectif et social qui découle d'une option identitaire personnelle de type religieux n'est pas rien. La spontanéité du rattachement au catholicisme s'est aussi affirmée dans le contexte du rapport Proulx. Le « nous » qui résulte d'une identité religieuse déclarée sans timidité peut soutenir un raisonnement sur l'école qui relève d'une sorte d'évidence première : « Il s'agit bien de nos écoles. Pourquoi voudrait-on nous contester le droit d'y enseigner, d'y faire enseigner notre religion, si nous le désirons ? » Il reste, alors, à raccorder entre eux, d'une part un « nous, collectivité profane » et d'autre part, un « nous, communauté croyante ». Ce second « nous » de référence s'inscrit dans la société civile. Son influence sur les décisions et les actions politiques s'enracine dans la

15. Voir Comité catholique, *Renouveler la place de la religion à l'école*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1999, p. 6-12.

qualité de citoyen de ses membres, non dans leur qualité de croyant ni, à plus forte raison, dans le poids politique de leurs dirigeants spirituels.

L'autorattachement à une communauté croyante

De plus en plus, c'est chaque individu qui affirme son rattachement religieux, et de moins en moins l'organisation ou l'autorité institutionnelle qui trace les frontières entre ceux du dehors et ceux du dedans. Cela dit, il reste incontestable que le rattachement à la communauté croyante montre une intensité plus variable et une visibilité moindre que celles qui prévalaient il y a quelques décennies. Comme la sociologie l'a montré, le rattachement oscille d'un degré faible – sentiments de racines héritées, d'affinités, d'inclination à vivre à l'aise selon une certaine conception de la vie – qu'on pourrait appeler communauté de référence en matière de sens, à un degré plus fort de participation aux événements collectifs (communauté de participation), jusqu'à un degré élevé d'engagement. Cette variabilité devrait-elle faire centrer l'éducation religieuse sur le pôle spiritualité-intériorité, et désaccueillir d'autant l'élément communautaire-identitaire, avec toutes les pratiques sociales qui sont de l'ordre du collectif ? Rien n'est moins sûr. L'initiation scolaire au catholicisme ne consiste pas à faire vivre les pratiques propres à la communauté croyante mais **elle habilite à saisir leur sens, à les décoder, à les percevoir comme expériences signifiantes**. Le défi consiste à ne pas perdre de vue le sens profond et permanent du communautaire sous ses formes mouvantes et élusives.

Sous le mot « communauté », dont le sens profane est courant et bien connu, il y a aussi, pour le croyant, le mot « communion ». Le sens fort de la communion comme eucharistie a un pendant incontournable : celui de la présence du divin dans le contact interpersonnel le plus élémentaire. Dieu n'est pas dans le tonnerre et les éclairs, un prophète en a fait l'expérience très jeune. Il est très peu dans la splendeur des vitraux, les ors des ornements, les trompettes des messes solennelles : il est dévoilé, présent, reconnaissable dans la plus humble tendresse. Il est désiré dans le désir d'aimer, au fond des pires puits de désolation.

Les formes de célébration collective qui parlent au cœur sont sans doute partiellement à réinventer. Mais le vieil instinct catholique d'amalgamer le regroupement, l'événement festif à caractère profane et le fait religieux fait partie d'un patrimoine historique. Sa valeur anthropologique n'est pas sans rejoindre une parole ancienne, une promesse de présence : « Quand vous serez plusieurs réunis en mon nom... »

2.4 L'expérience religieuse léguée, l'expérience présente

On a rappelé plus haut comment chaque grand domaine du curriculum constitue un champ ou une sphère à la fois d'expérience et de connaissance, plutôt que de pure connaissance. Comment se pose, d'un point de vue religieux, la question d'une liaison juste entre expérience et connaissance ? Il faut revenir à la dimension de l'expérience de l'éducation religieuse. La réinterprétation du sens des récits, petites fables ou paraboles ou encore grands récits fondateurs, se tient du côté d'un pôle de connaissance, de sens transmis. C'est l'expression, en même temps, d'une expérience religieuse accumulée, elle aussi transmise. Quel espace cela laisse-t-il à l'expérience actuelle, de l'enfant tout autant que de l'adulte ? Cela aussi mérite considération, lorsqu'on pense à un curriculum étoffé et authentique.

Il faut remarquer d'abord que le sens du religieux, consigné dans les textes et les rituels, emprunte des situations universelles pour s'exprimer : la filiation, la fraternité, la réciprocité amoureuse, la culture d'une vigne, le charme d'une maison, le voyage, l'expérience de la faim et de la soif, la sensation du vent et du souffle, etc. La vie ordinaire fournit parfois des occasions d'une expérience religieuse forte, mais cela ne se commande pas et se partage relativement peu. Ce que l'éducation religieuse transmet, c'est plutôt le condensé d'expériences religieuses antérieures, celle des prophètes, des proches du Christ. L'expérience vécue et consignée se transforme en une forme d'histoire, par exemple l'histoire de la réponse ou de la non-réponse du peuple juif aux actions et aux appels de Dieu.

Comment faire se rejoindre l'accumulation de l'expérience réfléchie au fil des siècles et l'expérience présente, actuelle, personnelle ? Comment éviter que le poids de l'institué pousse trop en marge l'expérience de la vie ?

L'éducation religieuse doit-elle évoquer des expériences analogues à celles que l'enfant fait couramment pour y greffer les significations héritées ? Sans doute. Prépare-t-elle le terrain à des expériences religieuses personnelles qui seront d'autant mieux accueillies, vécues, comprises ? On peut l'espérer. L'éducation religieuse se situe fréquemment par rapport à des expériences potentielles ou futures. Ainsi, par exemple, on parle de Dieu père commun d'une large fraternité adoptive. Mais l'enfant, s'il a l'expérience de la filiation, n'a pas celle de la paternité au sens propre. La paternité ou la maternité, pour un adulte, est une expérience qui peut porter une dimension religieuse inédite, qui fait comprendre plus et autrement la paternité divine. L'enfant, toutefois, reste là au niveau du sens général et non pas de l'expérience vécue.

Entre des raccourcis appauvrissants et des détours trop longs

L'attention à l'expérience vécue est synonyme, en enseignement religieux, d'attention et de détour anthropologique. Aller trop directement à la cristallisation instituée en doctrine de l'expérience religieuse transmise, c'est risquer de perdre de vue que tout cela doit rejoindre l'expérience vive et présente. Par contre, la mise en valeur de l'expérience actuelle ne suffit pas : le détour anthropologique deviendrait alors un arrêt en deçà du sens religieux. Si diverses expériences humaines très répandues, sinon universelles, constituent des éclairages potentiels au regard de la foi, la composante relative à la recherche de sens, dans l'éducation religieuse scolaire, peut s'allier explicitement à la gamme des expériences vécues ou bien évoquées et communiquées qui « font signe » vers un sens. Ce faisant, on prépare des bases, on pose des préalables à une expérience religieuse personnelle, sans prétendre la déclencher. Prendre au sérieux l'expérience présente de cette façon, cela n'a rien de commun avec la tentation de pousser à étaler son « vécu personnel ». Au contraire, c'est une jonction entre connaissance et expérience qui va de pair avec le plus grand respect de l'expérience personnelle.

L'expérience présente tend à se partager. Ce partage constitue l'assise de la communauté croyante. Mais il peut demeurer une tension entre l'expérience vive et la composante institutionnelle de la communauté croyante. Lise Baroni soutenait récemment que la situation religieuse actuelle laisse discerner non pas tant une « crise du croire » qu'une crise du « croire-ensemble », devant laquelle il faut se rappeler que la raison d'être de l'institution ecclésiale relève moins des logiques de toute organisation quelle qu'elle soit que d'une « convocation », d'un appel au sens fort¹⁶.

2.5 Le monde comme nature et comme création

Le rapport de l'être humain au monde de la nature s'est profondément transformé depuis que la science expérimentale a pris son essor au XVI^e siècle. La réaffirmation par Galilée de l'astronomie copernicienne qui plaçait le soleil au centre des planètes, la terre constituant l'une d'elles, sert de repère commode au début d'un ébranlement considérable. La nature obéit à des lois ou des constantes exprimables en termes mathématiques.

16. « Comment réconcilier toutes les fois individuelles qui se recomposent aujourd'hui? Les réconcilier, non les domestiquer... Les laisser s'enrichir l'une par l'autre, non les uniformiser... Canaliser la vie, non la brimer... Nourrir la foi, non la rassasier... là est la tension... elle est contradictoire mais essentielle. La foi fuira toujours l'institution tout en ayant besoin d'elle pour se dire... et l'institution se perdra toujours dans un ailleurs fait d'ordre et de structures mais elle mourra sans l'intuition et la folie de la foi. La tension ne sera jamais supprimée car, tel un funambule sur son fil, l'équilibre du milieu ne s'atteint qu'à travers un mouvement continu. » « Vers une institution sans foi ou une foi sans institution? » dans G. Lapointe et J.-M. Yambayamba K., *op. cit.*, p. 119.

Déclin du géocentrisme, divergence des nouvelles représentations de la terre et du ciel astronomique d'avec les représentations d'usage courant dans la Bible. On s'achemine peu à peu vers un « désenchantement du monde » complet. Déjà le christianisme avait dissocié les lieux et les forces de la nature de l'aura semi-sacrée qu'ils gardaient dans les religions antiques. Mais on évolue désormais vers une conception complètement sécularisée de la nature : ni bonne ni méchante, ni belle ni laide, ni enthousiasmante ni tragique, une nature à examiner et à mesurer au microscope, au télescope, sur les balances des chimistes et dans les accélérateurs de particules atomiques.

C'est à partir du moment où les connaissances scientifiques, de pair avec les avancées technologiques, donnent aux sociétés la capacité de transformer considérablement la figure de la nature que le souci de l'environnement émerge peu à peu. On fait face à des ravages industriels considérables : cités étouffées dans les fumées de la métallurgie, forêts dévastées par la surexploitation, cours d'eau pratiquement empoisonnés par toutes sortes de déchets, atmosphère chargée de gaz carbonique, zones géographiques désertifiées. En même temps, on apprend à resituer en très longue durée la formation du globe terrestre, des continents, l'émergence de la vie sur la planète. On doit se faire à l'idée que le premier être humain ressemblait peu à la figure d'Adam peinte par Michel-Ange sur la voûte de la chapelle Sixtine. Pendant de nombreuses décennies, la conviction chrétienne de la création du monde et l'analyse évolutionniste de l'émergence de l'espèce humaine ont eu de la difficulté à se réconcilier. Il reste même, dans certains États américains, des gens qui comprennent le livre de la Genèse et ses récits de la création comme une théorie, le créationnisme, à présenter en parallèle, comme une rivale, avec la théorie de l'évolutionnisme dans l'enseignement de la biologie.

La compréhension scientifique de l'apparition de l'espèce humaine au fil de l'évolution n'est malheureusement pas restée dans l'ambiance de la science expérimentale. Il s'y est greffé une transposition sociologique de la sélection du plus apte qui a propagé une conception cruelle de la « Nature », associée à la domination du plus fort, conception alliée aussi à une légitimation du racisme et même de l'eugénisme, par exemple par la stérilisation légale et forcée des handicapés. Pourtant, après l'apogée d'une vision matérialiste ou positiviste de la nature, vers la fin du XIX^e siècle, la recherche de pointe a retrouvé des affinités et des convergences avec une interrogation spirituelle comme en témoignent, par exemple, les ouvrages de Hubert Reeves ou de David Suzuki.

Y a-t-il un rapport proprement chrétien, ou judéo-chrétien, à la nature ? Vers où la beauté du monde oriente-t-elle l'esprit ? Y a-t-il une marge entre la compréhension du monde naturel comme résultant d'une création par Dieu, et la compréhension scientifique et séculière de la nature ? Il vaut

particulièrement la peine de s'y arrêter au moment où le curriculum invite chacune des disciplines à **contribuer pour sa part à l'éveil au sens de l'environnement et à la responsabilité à son égard**. Certaines idéologies de l'environnement empruntent d'ailleurs la voie d'anciennes religions : culte de Gaïa, la déesse Terre, réenchantelements irrationnels des plantes et des animaux... Il y a une variante de l'écologie radicale (*deep ecology*) qui se déploie à la façon d'une conviction religieuse. Serions-nous à l'heure de remiser une idéologie de domination du monde pour déployer plutôt le modèle d'une saine intendance ?

La situation présente invite à réexaminer les ressources du patrimoine chrétien. Les temps modernes ont concentré le religieux sur le plan anthropologique et psychologique. Jusque-là, le sens d'un Christ cosmique était plus vivant. Où se situe la nature telle que nos savants l'étudient et telle que nos industries l'exploitent, parfois sans merci et sans égard pour les générations futures, entre la première création et la nouvelle Terre promise avec la venue du nouvel Adam ? Pourquoi employons-nous le même mot, « création », pour la composition d'une symphonie et pour l'origine du monde ? Le théologien Adolphe Gesché rappelle les affinités d'une pensée de la création avec un rapport au monde moins brutal, moins emporté par l'exploitation à courte vue de ses ressources.

« Nous proposerons de voir dans le cosmos, non plus seulement le lieu de l'homme, mais celui de Dieu. Plus exactement, celui de son Logos, de son Verbe. Il ne s'agit plus de sacrifier la terre, ce serait à nouveau réduire à néant la consistance et l'autonomie du cosmos, que nous cherchons précisément à défendre. Il s'agit de dire ou de rappeler que ce monde, *dès avant nous*, est déjà pétri et tout transi de rationalité et d'intelligibilité, de logos [...] L'idée chrétienne, que le Logos de Dieu, qui « vit auprès de Dieu » (Jean, 1,1), en « venant chez nous » (Jean, 1,14) est « venu chez lui » (Jean, 1,11), ne dit-elle pas glorieusement que le cosmos peut aussi être pensé comme demeure de Dieu ? Non certes pour empiéter sur notre domaine : nous pouvons même ne pas le reconnaître (Jean 1,10). Mais parce que, lui aussi, se trouve et s'y retrouve en ce monde, où lui-même fait ses délices (Proverbes, 8,31). Parce que le monde, et non point l'homme seulement, est expression d'une volonté ou d'une présence de bonté, de beauté et de vérité : terre de logos. L'homme serait ainsi invité à voir dans le cosmos une gloire qui lui vient de très haut [...] Parce que l'homme y aurait entrevu une Gloire (Jean, 1,14), et une gloire en rien incandescente, toute puissante et meurtrière, puisque tout simplement, *comme nous-mêmes*, pleine de grâce, de charme et de vérité¹⁷. »

17. *Le Cosmos*, Paris, Cerf, 1994, p. 19. On trouvera pareillement dans le livre de Catherine Chalié, *La Nouvelle Alliance*, Paris, Le Cerf, 1989, une reprise d'un très riche patrimoine de la pensée religieuse juive à l'égard de la nature, pleine d'affinités avec la conscience écologique actuelle.

Le registre de pensée de la science expérimentale n'est plus perçu comme antagoniste de l'expérience et de la pensée religieuses, contrairement aux idées du XIX^e siècle. Il ne faut pas en profiter pour rebâtir toutes sortes de concordances branlantes. Mais on ne peut pas ignorer une signification religieuse potentielle de l'expérience vécue par ceux et celles qui consacrent le plus clair de leur énergie à l'intelligence scientifique en action. En fait foi ce témoignage d'un bachelier en biologie réagissant à un procès d'irrationalisme de la foi chrétienne :

Je suis étudiant de fin de baccalauréat en biochimie. Au cours de mes études, j'ai découvert à quel point la vie est si merveilleusement organisée, si belle, si grande jusque dans ses infiniment petits. Plutôt que de m'éloigner de Dieu, cette discipline m'a rapproché de Lui¹⁸.

Il est possible de faire découvrir le sens chrétien de la création à des jeunes esprits qui, par ailleurs, s'imprègnent et s'enthousiasment de la très haute intelligibilité, dévoilée par les sciences, des pierres, des métaux, des plantes, des arbres, des animaux, des planètes et des étoiles. Il y a certes un écart considérable entre l'idée biblique de création et l'idée moderne de nature, livrée au hasard et aux probabilités d'émergence, impassible, gouvernée par une loi de survie des plus forts. Mais c'est la conscience même de cet écart qui appelle le surplus de sens d'une création qui se continue, d'une création en partie confiée aux humains, en convergence avec les grandes prises de conscience et les engagements écologistes contemporains.

2.6 Le refus de la violence

Dans la culture d'aujourd'hui, l'une des grandes sources de la réticence à l'égard du christianisme consiste en sa tolérance historique de la violence ou même sa complicité avec elle. On peut trouver, à la limite, une disqualification éthique du christianisme, disqualification appuyée sur une éthique se voulant plus universaliste, plus pure, plus ambitieuse. Il est difficile d'actualiser le message chrétien sans rester sous l'empire de ce soupçon historique à l'égard d'une communauté croyante historiquement compromise par l'usage de la violence.

18. Louis-François Bélanger, « Les contradictions en sciences de l'éducation » dans *Au fil des événements* (hebdomadaire, Université Laval), 24 février 2000, p. 8.

Jean-Louis Schlegel formulait récemment l'écho médiatique d'une reconnaissance de complicités et de fautes :

« Pratiquement pas de conférence publique, de débat sur le christianisme qui ne voit surgir la question des crimes et des violences du christianisme : antisémitisme d'abord et avant tout, croisades, Inquisition, guerres de religion et divisions religieuses, bûchers des sorcières, condamnation des droits de l'homme et de la liberté de conscience du XIX^e siècle, colonisation, et la Shoah bien sûr... Les simplismes historiques véhiculés sur tous ces sujets sont évidents, et le catholicisme représente un bouc émissaire idéal pour expliquer les fautes d'hier et les malaises d'aujourd'hui à des gens de plus en plus étrangers au catholicisme. La faute rejetée sur le catholicisme permet de s'exonérer à bon compte des pages sombres de notre histoire occidentale. On est étranger à tout cela, Dieu merci. Les catholiques sont là pour faire repentance et c'est bien fait pour eux (dans les autres continents, où les Occidentaux sont souvent appelés chrétiens, on a peut-être une vision plus équitable de l'histoire...).

« Cette pression dans le sens d'une culpabilité des catholiques est difficile à réfuter car diffuse, peuplée de clichés, irrationnelle finalement en même temps qu'irréfutable. Quand elle ne délégitime pas toute prise de parole, elle oblige à la modestie (il est frappant, du reste, que les déclarations de repentance n'y changent rien : elles apparaissent au mieux comme un minimum, ou un premier pas). Le combat de Jean-Paul II et de nombreux chrétiens pour les droits de l'homme aujourd'hui ne contrebalancent pas ce passé. Certains y soupçonnent du reste une stratégie nouvelle de conversion ou (devant certaines ambiguïtés) un faire semblant : d'autres encore contestent une appropriation chrétienne de ces droits...¹⁹ »

Le regard incroyant et le regard croyant sur les fautes historiques des chrétiens, catholiques ou non, divergent du tout au tout. Le regard incroyant prend généralement une vue politique des religions, comme des grandes machines à exercer un contrôle social. Le regard croyant considère qu'entre l'idéal d'amour de ses proches, de justice, de respect de chacune et chacun, et le comportement réel, la capacité de la volonté humaine non secourue défaille couramment, et que la communauté des croyants se considère elle-même comme une communauté de défaillants. Le même pardon est demandé à Dieu et aux victimes de ces défaillances. Le fait de le demander collectivement signifie un espoir, mais non une garantie, de savoir se reprendre, de ne pas retomber dans les mêmes ornières.

19. Jean-Louis Schlegel, « Intellectuels catholiques : silences contraints, silences voulus », dans *Esprit*, mars-avril 2000, p. 93-94.

On touche ainsi de près, autour d'une marée potentielle de culpabilisation rétrospective et collective, le paradoxe que soulignait Paul Thibaud il y a quelques années :

« On ne peut pas dire que le fondement de la démocratie soit un fondement cynique. Il est basé sur un idéal de non-exclusion. On pourrait dire qu'aujourd'hui, nous vivons dans la société la plus évangélique qui ait jamais existé, celle qui a aboli la peine de mort, celle qui ne laisse pas mourir les vieillards, qui assiste les chômeurs [...] Le paradoxe est l'oubli subjectif de l'idéal moral qui a été à l'origine de la démocratie, ceci en raison même de son universalisme. Comme ces obligations sont celles de tout le monde et de personne, nous considérons aujourd'hui que nous vivons dans une période de droit et non pas d'obligation. L'exigence morale se présente du point de vue du demandant (droit) et non du point de vue du responsable (obligation)²⁰. »

L'attention au proche et l'engagement

Par rapport à l'éducation religieuse des enfants et des adolescents en milieu scolaire, il y a intérêt à problématiser la violence sur le terrain le plus proche. C'est plus facile d'aimer l'être humain en général que celui-ci et celle-là que nous côtoyons jour après jour, déjà dans la famille, de même qu'à l'école. Dire en classe, ou plutôt disposer des élèves à entendre cette parole qui vient de loin, « bienheureux les doux... », cela va de pair avec un engagement professionnel d'éducateur et d'enseignant qui peut aussi s'enraciner dans des convictions civiques et profanes. **La conviction croyante converge avec une perspective sociale et institutionnelle, en matière de résistance éducative à la violence dans le contexte scolaire.** Dans cette perspective, Anne Leclerc et Alain Cyrulnik nous présentent des pistes incontournables :

« Souvent les enfants violents sont ou ont été des enfants victimes. Pour tenter d'élaborer des réponses à cette violence, il est nécessaire d'en cerner les causes. Rappelons qu'il n'y a pas une mais des violences. La violence sociale subie chaque jour par les familles précarisées est un vecteur essentiel de perte des repères et de discrédit des règles sociales. Un environnement déshumanisé et désocialisé est un élément supplémentaire d'insécurité et d'exclusion de la vie. C'est une violence quotidienne imposée et insupportable. L'institution scolaire est pour nombre de jeunes une violence quotidienne parce que l'effort que représente le travail scolaire quotidien est difficile dans un contexte familial fragilisé. L'idée que l'école ne sert pas de la même façon pour tous les élèves est une des causes essentielles du développement de la violence. Si l'école peut contribuer à la réduction des inégalités, elle ne les supprime pas.

20. « La communauté de responsabilité », dans *La Société en quête de valeurs. Pour sortir de l'alternative entre scepticisme et dogmatisme*, (Laurent de Mesnil éd.), Paris, Maxima, 1997, p. 202.

« Plus l'institution prend en charge le travail collectif ou individuel, plus elle donne à chaque élève des chances de réussite et de sens à l'apprentissage scolaire. Cela peut largement diminuer la violence qu'engendre le sentiment d'échec lorsqu'il s'ajoute à l'exclusion sociale. Réhabiliter cette fonction de l'école, c'est lui redonner sa légitimité et sa crédibilité pour tous les jeunes. Supprimons déjà ce qui crée naturellement de la violence : tous les jeunes doivent pouvoir prendre un repas complet à l'école, payé ou pas. On ne réfléchit ni ne travaille correctement le ventre vide, ce qui est encore plus vrai pour ceux dont ce sera le seul véritable repas.

« Redonnons une dimension humaine aux établissements pour reconstituer une communauté où les jeunes et les adultes qui y vivent se connaissent, se reconnaissent. C'est la première condition pour un dialogue et un respect mutuel. L'anonymat est une violence subie. La violence devient alors pour certains, quand il n'y a plus de parole possible, le seul mode d'expression ²¹. »

Il y a une éducation scolaire à la non-violence hors de l'éducation religieuse, sur le terrain d'un engagement lucide et explicite de l'ensemble d'une équipe éducative. Cet engagement s'exprime dans le projet éducatif quand celui-ci instaure et nourrit une culture institutionnelle de respect des personnes, de non-ségrégation, de répugnance envers l'écrasement des uns et l'humiliation des autres. Ce qui ne signifie pas que l'éducation religieuse soit muette sur le sujet : on peut y reprendre la réflexion sur un autre plan.

Aussi bien les grandes violences historiques – esclavage, génocides, colonisations diverses – que les petites violences discrètes, celles infligées aux souffre-douleur d'un groupe, la cruauté que sentent autour d'eux tant de mal-aimés, se placent sous le signe d'un mal délibérément infligé que la réflexion humaine, notamment en histoire et en psychanalyse, s'efforce de comprendre. Pour l'éducation religieuse de base, il faut sans doute éviter d'enfermer la problématique du mal infligé dans un retour autodénonciateur sur soi, et éviter tout autant de le dénoncer comme pure extériorité, à laquelle nous n'aurions aucune part. Bernard Descouleurs esquisse comme suit une compréhension du mal qui va au-delà d'une simple éthique profane :

« La libération n'est possible que par la *prise de conscience*. Mais il n'est pas possible de reconnaître le mal s'il n'y a pas d'abord *connaissance du bien*. Le mal se découvre toujours en négatif, en privation : la mort n'apparaît comme mal que parce qu'il y a eu expérience de la vie. Comme le dit Ricoeur, le mal est é-cart,

21. « Retrouver des repères », dans *Le Monde de l'éducation*, mars 2000, numéro consacré à la violence à l'école, p. 45.

dé-viation : " Je ne peux penser le mal qu'à partir de ce dont il déchoit " (*Finitude et culpabilité*, Aubier, p. 160).

« On mesure à partir de là toute l'importance de l'éducation. Combien il est indispensable que l'enfant fasse l'expérience du bien, des valeurs : estime et respect de soi, de l'autre, des êtres, reconnaissance et admiration de la beauté... Mais cette éducation de la conscience doit se poursuivre tout au long de la vie.

« L'éveil de la conscience conduit l'homme à reconnaître le mal qu'il a fait : c'est toute la force de l'*aveu*. Ce faisant, il identifie le mal, il le désigne comme *faute* et il se reconnaît *faillible*. La prise de conscience, l'*aveu* et le repentir sont des étapes indispensables pour extirper le mal qui est en nous. Reconnaître le mal et le condamner, c'est réintégrer l'Humanité dont on s'était exclu et dont on était devenu en quelque sorte l'ennemi. La réconciliation est possible à partir de là, car " un ennemi qui se repent n'est plus un ennemi " (Primo Levi, *Si c'est un homme*, Julliard, p. 191). Et dès lors, la construction de l'humanité fraternelle redevient possible²². »

Une éthique du « vivre-ensemble »

La sensibilité éthique actuelle, particulièrement dans les engagements et les protestations des jeunes, **relativise jusqu'à un certain point les enjeux de vie privée et donne priorité aux défis collectifs**. Nous sommes insérés dans des grands ensembles, économiques, politiques, régionaux et nationaux, et jusqu'à un certain point partie prenante et responsables des effets de l'action et de l'inaction de ces grands ensembles. **Du point de vue chrétien aussi, le sens du lointain s'impose**; comme le souligne encore B. Descouleurs, il faut faire face au mal comme problème politique :

« On ne construit pas un monde uniquement en colmatant des brèches. On ne peut vouloir rendre ce monde plus humain sans s'attaquer aux causes qui produisent quotidiennement de l'inhumain, c'est-à-dire aux systèmes sociaux et politiques responsables, dans de nombreux pays, de la violation des Droits de l'homme, de l'oppression de minorités ethniques, de la paupérisation et de l'exploitation de populations entières, du travail des enfants... Ce sont ces systèmes qu'il faut faire bouger.

« Les associations internationales qui luttent contre l'exploitation sexuelle des enfants et s'efforcent de les sortir de l'esclavage de la prostitution l'ont bien compris. Elles ont fait pression sur les gouvernements des pays concernés jusqu'à ce qu'ils mettent en place une législation répressive à l'encontre de ces pratiques, ce qui a

22. *Repères pour vivre. Le livre-ressources des 17-25 ans*, p. 131-132.

mis un certain frein à la vente du " tourisme sexuel " par les organisateurs de voyages.

« Les facteurs sociaux et économiques qui produisent des situations de grande pauvreté et d'exclusion sont très complexes, mais les drames humains qu'ils entraînent sont d'une telle ampleur qu'un effort de vigilance s'impose. L'éveil de la conscience politique est urgent, si nous ne voulons pas sombrer dans l'asservissement à la dictature du libéralisme économique qui nous somme de croire à son "catéchisme " et d'accepter comme nécessaire et inéluctable le sacrifice de millions d'êtres humains sur l'autel du profit.

« Face à ce nouvel obscurantisme qui réduit l'homme à l'état d'objet ne lui proposant d'autre modèle que celui du producteur, du consommateur et du négociant et d'autre idéal que celui du marché, galvaudant la liberté et la ravalant au niveau de l'économie pour en faciliter le fonctionnement, la résistance est une urgence. L'humanité est en péril de régression et de décomposition si nous continuons d'accepter que l'Absolu devant lequel tout genou doit fléchir se nomme Rentabilité.

« La résistance à cette nouvelle forme du mal, à ce nouveau Moloch, appelle une conscience politique²³. »

Il est très utile, pour aider les enfants et les adolescents à lire l'interpellation évangélique dans leur propre contexte actuel, de comprendre comment la réception actuelle de l'Évangile a pris ses distances à l'égard d'une lecture moderne imprégnée de jansénisme. Celui-ci, du XVII^e au XIX^e siècle, était issu d'une conception très individualiste et pour ainsi dire tragique du salut, dans la crainte, dans la pratique scrupuleuse de l'examen de conscience, sous le regard d'un Dieu juge des mérites et démérites. Il s'agissait d'un courant spirituel proche du puritanisme, qui accentuait plus la recherche isolée de sa propre pureté que la recherche d'un salut commun, la désolation de la faute que la joie du pardon. Depuis le milieu du XX^e siècle, les traces de cette époque deviennent de plus en plus imperceptibles. De ce fait, l'interdépendance sociale vécue s'associe plus naturellement à l'instinct d'« espérer pour tous ».

Le défi d'une éducation à la non-violence, pour tout dire, dépasse infiniment l'éloge et la culture de la gentillesse en famille, en classe et dans l'école. Mais **l'école comme lieu d'un premier engagement demeure incontournable**. S'il y a une différence entre une éducation morale profane, en cette matière comme dans les autres, et une initiation au message évangélique en matière de violence, c'est peut-être d'abord la suivante : d'un côté, la formation d'une capacité de juger et de raisonner moralement,

23. *Id.*, p. 132-134.

de l'autre, la perception qu'une aide et une force venues d'ailleurs sont disponibles pour aider à passer à l'action et pour se reprendre sans relâche malgré des échecs. Le « Je serai avec vous... » fait une différence, particulièrement là.

2.7 L'amour de l'intelligence

L'éducation religieuse scolaire entre dans un environnement où tous les domaines d'apprentissage sont sollicités en vue de prendre au sérieux les compétences intellectuelles génériques. Cela aussi interpelle, appelle une authenticité, une substance, une solidité de la thématique. Il s'agit moins que jamais d'absorber du tout fait.

Le témoignage d'une enseignante anglaise, Clare Richards, nous met sur une bonne piste, en ce qui a trait à la convergence de l'éducation religieuse avec les compétences intellectuelles et méthodologiques du *Programme des programmes*. Elle décrit une direction du changement des dernières décennies en éducation religieuse qui s'accorde avec un changement pédagogique plus vaste :

« Jusqu'à récemment, la principale façon d'apprendre consistait à absorber des connaissances. L'enseignant était au sommet de la pyramide. Les élèves prenaient des notes. Aujourd'hui, cependant, la discussion et l'expérience mise en commun sont une façon d'apprendre importante. On respecte le point de vue des élèves, on demande leur opinion et on leur enseigne à penser par eux-mêmes. Cela n'enlève pas l'importance de la contribution de l'enseignant. Il faut aussi présenter la matière, expliquer les faits. L'art de bien enseigner consiste à trouver le bon équilibre²⁴. »

Pour Clare Richards, en éducation religieuse tout autant que dans d'autres matières, le rôle de guide et d'accompagnateur des élèves est prépondérant. Il signifie à la fois participation à une recherche de sens et capacité d'accepter les remises en question, sans confisquer la parole²⁵.

24. « From pyramid to circle », dans *The Tablet*, 12 février 2000, p. 186.

25. « La façon de penser l'Église a changé, passant d'une conception de société hiérarchique à celle d'une **communauté** : d'une pyramide à un cercle. [...] Je travaille un peu en formation des maîtres. Ce fut un choc de voir la détresse de certains jeunes maîtres enseignant dans des écoles catholiques où la pyramide n'a pas cédé la place au cercle. Ici, les enseignants sont censés savoir toutes les réponses. La plupart des élèves actuels n'acceptent pas cela. [...] Dans les écoles sondées [écoles secondaires], on laisse aux élèves la liberté de remettre des choses en question et d'exprimer des critiques. Les jeunes peuvent être très critiques. Nous ferions bien d'écouter très attentivement leurs protestations sincères en faveur de la justice et de l'humanité. Certaines de leurs critiques sont adressées à l'Église elle-même. Les gens d'aujourd'hui sont plus disposés à accepter les autres comme des enfants de Dieu, quels que soient leurs convictions et leurs styles de vie. Des années d'enseignement m'ont démontré que l'Évangile ne perd jamais sa valeur d'attraction pour les jeunes. Par l'Évangile, j'entends ce que Jésus a

L'éducation religieuse fait appel à l'intelligence, à l'interprétation, à l'esprit critique et au jugement. La religiosité de pure émotivité et de chaleur grégaire conduit à la dérive vers les sectes. **C'est notamment par sa contribution à l'exercice de l'esprit critique que l'éducation religieuse peut renforcer indirectement l'éducation à la citoyenneté.** Éduquer le citoyen, c'est honorer l'intelligence et la liberté. C'est ainsi que se construit un « je » responsable et actif, immunisé face aux engouements passagers :

« Il faudra dire aux élèves que le cours de religion s'adresse à eux en tant que citoyens, qu'il entend honorer leur intelligence comme leur liberté, et cela, sous leur propre vigilance. Honorer l'intelligence des élèves, c'est donner au cours de religion une réelle ambition et de réelles exigences. C'est s'engager avec eux dans une recherche sérieuse sur ce que peut apporter la foi chrétienne à l'humanité, selon un plan réfléchi, de manière documentée, avec des méthodes aussi variées et rigoureuses que dans les autres disciplines scolaires. [...] Honorer la liberté des élèves dans le champ religieux, c'est faire appel, sans réserve, à leur liberté d'expression, de questionnement, de contestation, d'appropriation et d'évaluation²⁶. »

Comme le souligne encore André Fossion, une éducation religieuse qui estime et sollicite l'intelligence avec persévérance a de fortes affinités avec l'éducation à la citoyenneté. Celle-ci, en effet, requiert le développement de l'aptitude au débat et au dialogue, dans le respect des règles éthiques de la communication. Une éducation religieuse qui respecte et aime l'intelligence a tout pour favoriser l'aptitude au débat pluraliste²⁷. Dans une société comme la nôtre, l'ordre du jour n'est plus de faire comme les autres sans se poser de questions, comme dans les sociétés traditionnelles d'autrefois où le rôle de chacun et chacune était prédéterminé. Il s'agit de conduire sa vie selon le sens qu'on veut donner à ses actes. Préparer à cette liberté et à cette responsabilité, c'est construire un « sujet », un « je » qui analyse, discute, comprend et s'engage. Le souci transdisciplinaire des compétences d'une intelligence réceptive, critique, ouverte au dialogue et au débat, appelle un style d'éducation religieuse qui coïncide avec la grande préoccupation actuelle de l'éducation à la citoyenneté et qui l'assume.

enseigné en paroles et par l'exemple. Un enseignement rigide des doctrines de l'Église peut oblitérer cela. » (*Ibid.*)

26. A. Fossion, « L'enseignement religieux scolaire dans la construction de la société moderne », dans Brodeur, R. et Caulier, B. (sous la dir. de), *Enseigner le catéchisme : autorités et institutions. XVI^e – XX^e siècles*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1996, p. 426.

27. Voir *op. cit.*, p. 420-423.

2.8 La dimension éthique : caricature, décapage, actualisation

Le rapport de la religion catholique à l'éthique n'est pas simple. Il bouge, se nuance et s'affine, et ce n'est pas sans intérêt pour l'éducation. Il faut toutefois éviter le piège du moralisme qui consisterait – qui a certainement parfois consisté, au cours des années soixante-dix – à accentuer de façon prépondérante le champ des attitudes et des règles de vie dans les classes, en privilégiant dans la thématique religieuse essentiellement ce qui éclaire le comportement.

Un discours convenu à base d'amnésie

La réalité des mœurs a plus d'importance que le discours portant sur elles, cela va de soi. Pourtant, à propos d'une inspiration catholique de l'éducation morale, il faut commencer par écarter une caricature propagée par toutes sortes de moyens, aussi bien dans les téléromans et la littérature populaire que dans des analyses qui se disent objectives. On tend ainsi à légitimer des options actuelles en caricaturant le passé récent. En voici un exemple :

« Les membres du clergé catholique dominaient les Québécois avec une main de fer. Ils assénaient des vérités théologiques qui tenaient lieu de vérités éternelles. La morale cléricale entretenait des sentiments de piété pour lesquels l'homme moderne ne se reconnaît plus. Qui était cet homme au cœur assiégé, à la langue des coureurs de bois et à l'âme trempée dans l'eau bénite ? Il était d'abord un pécheur qui envisageait son avenir avec peur. La moindre violation des règles de l'église soulevait en lui un grave sentiment de culpabilité. Il était animé par une foi qui devait l'aider à éviter le mal incarné par Satan. Il luttait fermement contre ses mauvais penchants pour gagner sa place au paradis. Il n'oubliait pas de prier les saints pour préserver la vie de ses enfants et de [sic] ses biens²⁸. »

« Il y a à peine 25 ans, la morale était prêchée par le prêtre, entre la lecture de l'Évangile et la communion. La morale cléricale d'alors concernait toutes les activités de la vie quotidienne de l'homme, du lever jusqu'à l'heure du coucher. Même en période électorale, les prêtres ne se gênaient pas pour faire connaître leurs préférences²⁹. »

« Le Québec d'avant l'Exposition universelle de Montréal de 1967 était un pays sous-développé moralement. Le citoyen, malgré qu'il

28. D. Jeffrey, *La Morale dans la classe*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1999, p. 18.

29. *Id.*, p. 8.

vivait en démocratie, n'avait accès ni aux savoirs, ni aux arts, ni à la discussion morale. L'environnement catholique aliénait le Québécois, et ce dernier, attaché à ses superstitions, acceptait sans trop rechigner les positions cléricales³⁰. »

Il est peu utile de discuter du vrai et du faux dans des portraits de ce type, parce qu'il s'agit à peine de jugements factuels. On a ici un discours qui imprègne tout un milieu de fabricants d'opinion. Dans ce « prêt-à-penser », il va de soi que la religion se joue entre le fidèle et le clerc, plutôt qu'entre les fidèles et Dieu; qu'elle se joue sur la longueur d'ondes de la peur et de la menace. Dans un tel esprit, le Québec « montrable », moralement parlant, n'a pu apparaître que dans les années soixante. Ce genre de discours élabore un stéréotype, une « pensée unique » qui se passe de preuves à l'appui. C'est une forme d'amnésie, le renoncement à une mémoire qui se donnerait la peine de décaper les caricatures.

En effet, si l'on pense aux mœurs des années trente à soixante, sans attribuer une importance démesurée aux **discours** d'alors, elles paraissent annonciatrices des mœurs d'après la Révolution tranquille : une mentalité assez libre, portée sur la fête, passablement solidaire, peu fanatisée par le travail, et ainsi de suite. Il est vrai que la réflexion et l'engagement éthiques se sont progressivement dégagés des convictions religieuses chez un nombre croissant de personnes depuis la Révolution tranquille. Mais postuler qu'il y a là un commencement absolu, que, dans les années soixante, on est reparti à zéro, en faisant table rase, c'est autre chose.

On trouve chez Louis Rousseau une rétrospective plus factuelle qui souligne, au cours des années soixante, la présence d'un courant hédoniste amplifié sous la force d'une nouvelle prospérité économique.

« Une nouvelle vision du monde naissait, une image hédoniste de la vie qui, certes déjà ancienne (l'appel au bonheur comme fin de la vie, comme devoir de l'individu, date du XVIII^e siècle, sinon de l'antiquité), ne nous a pas moins frappés de plein fouet au milieu du vingtième siècle avec en particulier l'abondance : dans l'après-guerre, les biens se multiplient à une vitesse extraordinaire, les salaires sont assez bons, le plaisir toujours à portée de la main, etc. On aspire donc au bonheur terrestre, et l'Église n'offre qu'une vision du céleste qui, avec ses interdits, nous empêche de nous réaliser. [...] Les nouveaux critères de moralité seront dès lors les critères donnés par la société de consommation : le bien consistera à acheter ceci et cela, à s'équiper. Du sein de l'Église, ce nouvel hédonisme a été pris en compte et accepté. Dans la prédication on se rend compte, au fur et à mesure qu'on avance dans les années soixante et soixante-dix, que les prêtres cessent de dire qu'on est trop attaché aux biens matériels. Ils vont tout simplement refléter

30. *Id.*, p. 22.

le message de la société de consommation, à la limite, en disant qu'on avait raison de chercher à être heureux, que cela était bon. Il y a donc une revalorisation de la création. Le thème théologique de l'époque se résume à ceci : il faut s'aimer les uns les autres. [...] On ne s'en est pas rendu compte tout de suite, mais dans le nouveau discours de ses prêtres, le catholicisme a cessé d'être capable de prendre en compte le mal. On l'a euphémisé³¹. »

Si l'on fait la part de la caricature dans le procès de la liaison entre convictions religieuses et idéaux en matière de mœurs, en quoi les virages des dernières décennies interpellent-ils la facette éthique de l'éducation religieuse ? Les prises de conscience éthiques émergent dans le temps, dans l'évolution historique. C'est l'une des raisons, d'ailleurs, qui empêchent d'associer l'Évangile à une morale unique et pour ainsi dire extrahistorique.

Qu'est-ce qui répugne ? Qu'est-ce qui engage ?

En très longue durée, le paysage de ce qui répugne au judéo-christianisme n'est pas si complexe : la prostitution sacrée, l'immolation des enfants par le feu de Moloch ou le sacrifice des premiers-nés mâles, le sacrifice religieux de tout être humain, fût-il un ennemi capturé, la polygamie, ou encore le principe de « deux poids, deux mesures » dans la répudiation d'une conjointe ou d'un conjoint, ou encore ce qu'on appelle pudiquement l'« exposition » des nouveaux-nés indésirés, c'est-à-dire l'abandon à la mort. Au-delà... ? Il a fallu plusieurs siècles pour que l'esclavage soit considéré comme répugnant... L'important est de ne pas penser les convictions morales en dehors du temps et de l'histoire, comme un bloc hiératique, mais bien comme la jonction d'un esprit de discernement avec de multiples formes sociales de sagesse.

« La Bible ne livre pas un programme à appliquer tel quel. Outre le fait que ses prescriptions vont au-delà des possibilités immédiates de chacun, leur projection dans le concret des situations est loin d'être évidente. Ce qu'elle requiert est plus qu'une simple interprétation, c'est une actualisation responsable : il faut accomplir un véritable transfert et non une simple traduction. Ce doit être l'œuvre de chacun et de tous. [...] "Actualisation responsable" : l'expression dit deux choses : la nécessité de transférer dans des situations culturelles et historiques inédites l'orientation que l'Évangile propose à la vie de l'homme, et aussi le fait que la responsabilité d'opérer ce transfert incombe aux hommes de chaque époque et de chaque culture. Non par des déductions comme pourrait en opérer un ordinateur à partir de prémisses qui figureraient dans l'Évangile, mais par recours à leurs ressources d'intelligence et de cœur, ressources réelles mais cependant

31. S. Baillargeon, *Entretiens avec Louis Rousseau. Religion et modernité au Québec*, Montréal, Liber, 1994, p. 123-124.

infirmes. Autrement dit, prendre ses responsabilités avec la part de risques et la part d'erreurs ou d'imperfections inévitables³². »

Le progrès moderne le plus évident de la sensibilité morale chez les chrétiens, progrès où les réformés ont d'ailleurs nettement montré la voie, fut la revalorisation de la vie ordinaire : vie de travail, vie de couple, vie de famille comprise comme agréable à Dieu, éclairée par l'Esprit des Béatitudes. Les anglicans du XIX^e siècle avaient à ce sujet un beau dicton : « Dieu aime les adverbes ». Autrement dit, faire la soupe avec cœur (ou la voirie, ou l'enseignement, ou le commerce...) a autant de valeur aux yeux de Dieu que des prouesses chevaleresques. Dieu n'aurait pas un amour préférentiel pour les grands performants, les nobles, les gouvernants : telle est la sensibilité éthique qui se développe, du XVII^e au XX^e siècle. La façon de faire ce qu'on fait, l'adverbe autrement dit, compte autant que l'objet de l'action!

Il est incontestable que la Réforme et la Contre-Réforme ont mis en place un grand rigorisme moral. Certains en voient la racine dans l'hyper-augustinisme, une tradition inspirée d'un grand docteur de l'Église d'Occident (IV^e siècle) sur lequel Jansénius, l'inspirateur du courant dit janséniste, s'est beaucoup appuyé au XVII^e siècle. Ce courant relativement pessimiste et hanté par la culpabilité semble régresser, du fait que la vie est moins dure qu'autrefois peut-être, avec le regain de l'hédonisme, et sans doute surtout du fait d'une meilleure compréhension des Écritures. Le sociologue Andrew Greeley fait, sur ce sujet, une remarque éclairante :

« Dans un certain sens, le conflit le plus difficile, à l'intérieur du catholicisme, se joue entre l'instinct par lequel on considère la nature comme révélatrice de Dieu et le platonisme de Saint Augustin, qui se méfiait de la nature et la craignait. Le premier pôle semble enfin prendre le dessus, mais seul un parieur peu sensé miserait sur sa victoire finale à court terme. L'Orthodoxie, qui n'a jamais beaucoup aimé saint Augustin, a évité ce conflit³³. »

32. Jean Rogues, *Quand la foi prend corps*, Paris, Seuil, 1996, p. 51-52.

33. *The Catholic Imagination*, Los Angeles, Univ. of California Press, 2000, p. 192. Andrew Greeley soutient que l'histoire de longue durée et la sociologie du catholicisme mettent en valeur son ouverture à des formes religieuses qui ne dévalorisent pas la création : « De toutes les religions mondiales apparues dans la seconde partie du millénaire précédant notre ère et dans la première moitié du premier millénaire de notre ère, le catholicisme est la plus à l'aise avec la création. Elle n'a jamais craint de "contaminer" la pureté de l'esprit avec une imagerie sensible et souvent sensuelle. De façon patente, ce compromis avec la religion de la nature est étrange. Les autres grandes religions ou quasi-religions (comme le platonisme) ont abhorré les pratiques et les images de la religion de la nature, les considérant comme perversion du spirituel. Le catholicisme à ses meilleurs moments pressent que la nature ne pervertit pas l'esprit mais le révèle. C'est pourquoi le catholicisme n'a pas hésité à s'appropriier les pratiques, les coutumes et les dévotions des religions de la nature là où il les a rencontrées. » (*Op. cit.*, p. 10.)

Morale de règles, morale de vie sensée

Depuis le début du XIX^e siècle, sous l'influence d'un philosophe marquant, Emmanuel Kant, on a volontiers fait de l'obéissance à des règles morales la question quasi unique de la morale. La grande contribution de ce philosophe réside dans la mise en valeur de l'autonomie, c'est-à-dire la capacité d'adopter par sa propre raison les obligations morales, plutôt que de les recevoir de l'extérieur, par crainte ou par imposition autoritaire. Cependant, sans négliger le rôle central de certains interdits ou impératifs incontournables, on revient de plus en plus à une autre conception de la décision morale : **celle où elle relève d'une recherche de plein épanouissement, de vie pleine, d'unification interne d'ordres de valeurs à hiérarchiser**, telles que les valeurs de santé et de sociabilité conviviale, les valeurs culturelles, les valeurs personnelles d'authenticité, les valeurs religieuses. La romancière anglicane Suzan Howatch met dans la bouche d'un de ses personnages l'idéal d'une vie unifiée dont Dieu n'est pas absent, idéal de vie intégrée, et non d'abord de soumission à une liste d'impératifs moraux :

« Les êtres humains ont besoin d'un Dieu pour se sentir complets; s'ils perdent contact avec LE Dieu, le vrai DIEU, ils ne peuvent trouver le repos tant qu'ils ne l'ont pas remplacé par autre chose en l'élevant au rang de faux dieu. Le vide spirituel doit toujours être comblé. Ainsi va le monde. Encore un élément indissociable de la condition humaine. Dans le langage religieux, cela s'appelle " le péché d'idolâtrie ". En psychologie... peu importe, ne compliquons pas les choses. On peut faire un faux dieu de n'importe quoi : l'argent, le pouvoir, la politique, le football, la science, la peinture, la mode, la célébrité, le communisme, la pornographie, la nourriture, l'alcool, le sexe, l'athéisme, etc. Cela fonctionne de la manière suivante : l'individu coupé de Dieu met le faux dieu sur un piédestal dans son esprit et lui voue un culte avec une intensité croissante, et un potentiel d'épanouissement décroissant, jusqu'à perdre le contact avec le monde réel. On pense tout de suite, bien sûr, à Adolf Hitler et au nazisme, mais en fait, la maladie spirituelle est très courante et généralement moins destructive³⁴. »

Chez les chrétiens comme chez les autres, l'éducation éthique conduit à un travail sur soi, de « rodage » d'habitudes valables et d'attitudes lucides. Dans la perspective catholique, les carences et les échecs ne sont pas matière à désespoir, mais ne sont pas évacués du champ de la responsabilité non plus : il s'agit de se reprendre, ce à quoi on est aidé. Au-delà, en matière de règles, il faut surtout garder à l'esprit que l'Évangile appelle un discernement qui s'applique à des mœurs variant d'une époque à l'autre et d'une société à l'autre. La démarche morale part d'un univers de valeurs reçu mais chemine à partir de là vers des réévaluations. La situation d'un

34. *Le Pardon et la grâce*, Paris, J.C. Lattès, 1998, p. 634-635.

sujet enfermé en lui-même au plan de la connaissance est de même nature que la « table rase » en matière de valeurs au départ de l'éthique : dans l'un et l'autre cas l'idée même d'éducation devient illusoire.

« Charles Taylor [...] a montré en des analyses convaincantes que la modernité se constitue bien dans un mouvement de pensée qui exalte un individu déraciné, alors que le " moi " ne peut vivre sans " cadre de référence ", ne serait-ce que ce cadre que constitue le langage reçu dans et par une communauté humaine (*Les Sources du moi. La formation de l'identité moderne*, Boréal/Le Seuil, 1998). Une raison désincarnée, qui réaliserait le projet de cette modernité-là, serait impuissante à tout jugement. La raison ne s'exerce en réalité que sur des données reçues et non pas sans elles, qu'elle s'efforce de hiérarchiser, de trier, d'ordonner. C'est pourquoi Taylor parle du raisonnement moral comme d'un " raisonnement en transitions " (p. 72). Un tel raisonnement " vise à établir, non pas que telle position est absolument correcte, mais plutôt que telle position est supérieure à telle autre. Il est concerné, tacitement ou ouvertement, implicitement ou explicitement, par des propositions comparatives ". Et l'on comprend pourquoi Taylor en vient à dire que " cette forme de raisonnement a sa source dans le récit biographique ", puisque c'est à l'intérieur de ce récit que chacun peut comparer la valeur relative de tel ou tel bien visé en fonction de son expérience passée comme de ses convictions propres. Comment ne pas voir que ce recours au récit enracine le raisonnement moral dans la singularité d'une histoire, mais aussi dans une tradition vécue sans laquelle il n'y aurait tout simplement pas de raisonnement moral possible³⁵ ? »

La dimension éthique de l'éducation religieuse scolaire, pour tout dire, n'est pas disqualifiée comme voudraient le faire croire certaines caricatures. Elle n'est pas le cœur du propos. Elle n'est ni déracinée, ni figée dans l'immobilisme. Elle a profité, elle aussi, d'un décapage par rapport à un ancien rigorisme et **elle peut très bien profiter d'une conception actuelle de l'éthique qui la centre plus sur la recherche d'une vie « bonne », équilibrée, unifiée, accomplie, que sur l'inculcation de règles.** Cette éthique n'est pas réfractaire au souci du bonheur. Toutefois, elle en pousse le désir bien au-delà des satisfactions hédonistes ou des calculs utilitaristes.

35. Paul Valadier, *Un christianisme d'avenir. Pour une nouvelle alliance entre raison et foi*, Paris, Seuil, 1999, p. 151. On trouvera une forte argumentation tendant à sortir la réflexion éthique d'un rapport trop exclusif aux lois et aux règles, pour l'ouvrir sur le sens d'une vie adonnée à son accomplissement, chez C. Taylor, *La Liberté des modernes*, Paris, PUF, 1997, au chap. 9, intitulé « La conduite d'une vie et le moment du bien », p. 285-308.

2.9 Un corps animé ou un esprit incorporé

Nous sommes héritiers d'une conception dualiste de l'être humain, âme et corps, déjà marquée dans l'héritage culturel grec, et fortement renforcée au début des temps modernes par la philosophie de Descartes. Chez les Grecs, on a parfois poussé la séparation jusqu'à penser le corps comme un cheval guidé par un cavalier qui est l'âme. Chez les penseurs contemporains des premiers siècles du christianisme, on voyait la corporéité comme une sorte de dégringolade, à partir du divin immatériel, dans le corruptible, le mauvais, c'est-à-dire le corporel. Une certaine mystique païenne consistait à s'arracher aux passions et au corporel pour se hisser vers la sérénité du divin incorporel. Dans cette ambiance socioculturelle, très éloignée de celle de la Bible, il était pratiquement inévitable que le mépris du corps et son traitement sévère gagnent les pratiques et les optiques chrétiennes. À l'aube des temps modernes, Descartes a confirmé et renforcé le vieux dualisme en opposant matérialité (du corps) et immatérialité (de l'esprit, de l'âme). Il en est résulté une conception qui fait du sujet humain un être sans ancrage qui juge rationnellement de ce qui lui arrive physiquement comme de ce qui arrive physiquement à tout autre corps : sujet sans histoire, sans enracinement, idéalement sans émotions... Cela ouvre la voie à une instrumentalisation du corps qui reste elle aussi une forme de dissociation et de mise à distance entre soi et son corps.

La prise de distance du christianisme à l'égard d'une dévalorisation dualiste de la dimension corporelle va bon train. La santé, la force physique, le soin du corps ne sont plus marginalisés. L'expressivité corporelle, la valeur et le sens des émotions sont reconnus. Il s'agit peut-être moins, dans la pensée religieuse contemporaine, de réhabiliter le corps comme tel que la personne dans une perspective unifiée. Dans la vision biblique de l'être humain, les oppositions chair-esprit (« l'esprit est prompt, la chair est faible »), ou corps-psyché-cœur, ont un sens plus existentiel que le sens philosophique donné par les Grecs à l'opposition corps-âme. La pensée actuelle sur le corps met en valeur une gamme large d'expériences : réceptivité corporelle, donation corporelle, expressivité, richesse et complexité des émotions, subtilité du toucher, de l'écoute, du regard, etc. La pensée religieuse actuelle sur le corps est en même temps réticente face à son instrumentalisation, qui équivaut à une sorte de traitement d'objet³⁶. Devant la double affirmation : « je suis mon corps », « j'ai un corps », la préférence croissante envers la première rend réticent à utiliser le corps, à le traiter en instrument, qu'il s'agisse de travail, de jouissance, de mise en péril dans les « sports extrêmes » ou de performances surhumaines.

36. Dans un livre qui familiarise bien avec le cheminement parcouru dans une pensée positive du corps, Xavier Thévenot écrit par exemple : « Corps et esprit ne sont pas deux substances; il n'y a qu'un seul sujet, sujet charnel dont le corps est le lieu, la forme, l'apparaître et dont l'esprit est – ou peut être – le dynamisme, le souffle, la vie originelle. » *Le Corps de l'esprit*, Paris, Cerf, 1999, p. 12.

L'aspect corporel ne répugne pas à la sphère religieuse catholique, à la différence de certaines voies de spiritualité qui traitent le corps en ennemi et en esclave, ou encore qui espèrent échapper à la corporéité en s'évanouissant dans un grand tout impersonnel.

La marque la plus sensible du retrait d'un certain dualisme dépréciateur du corps réside peut-être dans la disposition à entendre sans réticence le rapport analogique entre l'amour humain et l'amour de Dieu pour l'humanité. Cette analogie, très fortement élaborée chez les prophètes de l'Ancien Testament, a trouvé son expression poétique dans le Cantique des cantiques. Bien plus, on ira jusqu'à dire que l'expression « tout est grâce » équivaut à l'analogie « tout est noces », souvent soulignée par certains mystiques.

S'il y a continuité de la corporéité vers le soi le plus profond, on comprend aisément l'instinct d'un écho religieux trouvé dans le soin des autres, particulièrement des enfants, écho évoqué en raccourci par Christian Bobin :

« C'est comme dans la Bible, les jeunes femmes de Palestine, hier, maintenant : elles relèvent le Dieu dans la poussière des temps, dans le vieil or des jours. Elles lui lavent la tête, le bercent de chansons, l'enveloppent de lin blanc. Elles le raniment avec du seigle et du vin³⁷. »

Le décapage d'une vision dualiste et pessimiste du corps va à la rencontre d'une interprétation rajeunie de la sexualité et de l'amour humain. Michel et Christiane Barlow publiaient récemment un essai très enraciné dans leur propre expérience : *Le Couple, chemin vers Dieu* (Paris, DDB, 1995). Ils n'ont pas écrit : le mariage, chemin vers Dieu. Ils n'ont pas mis de côté, dans leur problématique, les couples non mariés, les couples reconstitués. En même temps, c'est sans doute parce que l'expérience humaine de l'amour est l'un des fils conducteurs les plus centraux vers l'expérience religieuse qu'il existe un sacrement de mariage. Dans ce contexte, la morale sexuelle se cherche et évolue. Maurice Bellet en fait saisir l'horizon rajeuni en explorant la piste de l'art d'aimer, art au sens fort, comme art de vivre :

« Que se passe-t-il si comme référence dominante de la morale, on choisit l'art ? Je dis bien dominante et première, et non venant, dans une morale déjà en place, apporter sa nuance propre. Peut-on prendre radicalement ce parti-là ? Changement de ton, la morale est d'abord l'art de vivre; elle partage de l'art le goût créatif, la liberté, le désir d'œuvre, de communiquer, le sens de la maturation et de l'essai, la présence du corps et de la matière et selon ce qu'ils sont – la peinture ou la danse, c'est esprit et matière, et l'un par l'autre.

37. *La Part manquante*, Paris, Gallimard, 1994, coll. Folio, p. 16.

« Et si l'on dit, comme le dit l'Évangile, que le tout de la vie c'est l'amour, alors la morale est l'art d'aimer. Et, puisque l'amour peut s'égarer, c'est l'art de bien aimer, d'aimer en vérité. Et encore, puisque l'amour n'est point solitaire, au principe de la morale se donne l'accueil de l'amour, ce qui – affaire capitale – suppose qu'initialement l'amour est donné à l'homme. [...]

« La référence-droit est foncièrement judiciaire, et le jugement tombe sur l'acte. Il peut " tenir compte " de la situation du sujet, de son histoire, des circonstances, etc. Mais c'est l'acte qui est son objet. Un tel a ou n'a pas fait telle ou telle chose. Toutefois, quand il s'agit de morale, à travers l'acte, c'est l'homme qui est jugé. La référence-droit a une tendance à catégoriser les humains.

« La référence-art, puisqu'elle s'intéresse à l'œuvre, est tournée vers la genèse. Importe le chemin. Qu'il ait ses misères, qu'il lui faille un long temps, tout peut se comprendre pourvu que précisément il y ait chemin.

« Et il y a, dans le chemin et dans l'œuvre, une telle singularité que le jugement n'est pas possible – en tout cas celui qui se fixe sur l'acte et catégorise le sujet agissant. Le fruit est unique : on ne l'apprécie pas selon un code et l'on ne peut savoir d'avance quand et comment il viendra. Ainsi la référence-art exige-t-elle que soit pratiqué, entre humains, le non-jugement³⁸. »

Ici aussi, il y a effervescence de la pensée religieuse contemporaine et renouvellement. Au-delà même d'une pensée humaniste qui n'instrumentalise ni n'objective le corps, la sensibilité catholique suggère la présence d'une aura de dignité, de transparence ou de « sacramentalité » en direction d'une intuition de l'amour entre Dieu et l'humanité. On est beaucoup plus proche, ici, d'une éthique d'intégration personnelle et de recherche de « vie bonne » que d'une morale axée sur l'inculcation de règles.

2.10 Une option préférentielle pour les pauvres

En même temps que la télévision d'État faisait, à la saison des déclarations de revenus, un semi-éloge d'un Albertain qui n'a jamais payé d'impôt depuis 25 ans, la revue catholique d'actualité *Présence*, de Montréal, publiait un éditorial sur le bien-fondé, malgré tout, de ne pas frauder en matière d'impôts (mars 2000). C'est en effet par ce canal qu'une partie importante de la solidarité humaine se joue. Sur un autre plan, dans les écoles, les bonnes volontés sollicitées pour secourir les victimes de catastrophes, les itinérants, les aveugles, soulèvent une immense sympathie active. En déplaçant jusqu'à un certain point son accent dominant du pôle personnel vers le pôle social, l'éthique contemporaine revalorise des sources anciennes et profondes.

38. L'autre référence : la morale comme art d'aimer, dans *Le Supplément, revue d'éthique et de théologie morale*, no 180, mars 1992, p. 24-26.

Dans le sillage du II^e concile du Vatican et de grands débats internes de l'Église³⁹, la tradition prophétique de l'Ancien Testament et des Évangiles a débouché, depuis une trentaine d'années, sur une conviction de plus en plus nette et largement promue par les autorités religieuses quant à l'importance d'une option préférentielle pour les pauvres. Cette option est vue comme découlant directement du message de l'évangile et de la pratique de Jésus. Elle a donné lieu à la naissance d'un mouvement de réflexion et d'engagement parmi les plus dynamiques de l'époque contemporaine, en faveur de la transformation de la société dans le sens de la justice et de la solidarité envers les personnes et les populations pauvres, rejetées ou exclues.

Le discernement politique, la critique d'un certain ékonomisme et la pratique sociale de nombreux chrétiens et chrétiennes s'inspirent largement de ce mouvement. On sort ainsi d'une certaine tradition caritative à laquelle renvoient certaines chansons sarcastiques de Jacques Brel. Le combat contre la pauvreté se situe de moins en moins sous le signe du don qui fait du bien à celui qui donne, et de plus en plus sous le signe d'une justice impérative. Le mouvement québécois qui propage le plus explicitement cette logique s'appelle précisément *Justice et foi*⁴⁰. Les pressions récentes pour l'effacement de la dette des pays du tiers-monde constituent, à l'échelle mondiale, une des applications actuelles les plus en évidence d'un parti-pris pour les pauvres. Sur le plan théologique, cette conviction rejoint une analyse discernant dans des structures établies des complicités avec le mal, complicités qui portent à parler de « structures de péché » et méritent d'être combattues avec persévérance et avec efficacité.

Il faut certes comprendre ce que l'option préférentielle pour les pauvres ne signifie pas. Elle n'est d'aucune façon une propagande en faveur de consignes politiques partisans qui émaneraient d'une autorité religieuse. Elle n'est pas non plus une dérive de la foi vécue vers une éthique universaliste détachée de la foi. Autrement dit, elle ne consiste pas à cacher l'aspect transcendant de la religion pour exalter une immanence d'engagement dans des causes historiques. Elle s'enracine au contraire dans une expérience spirituelle profonde : la rencontre d'un Dieu qui ne s'arrête ni au mérite ni au statut des personnes, qui les veut égales en dignité pour la simple raison qu'il les aime comme un Père aime ses enfants, et qui se fait proche de la souffrance humaine, tout particulièrement de celle des petits bafoués par les puissants.

Il y a lieu de souligner, brièvement, une grande affinité entre le travail éducatif et une option préférentielle pour les pauvres. Un travail d'enseignant dépourvu d'engagement social est tout à fait concevable : il fournit

39. Le Synode tenu en 1968 à Medellin pour l'Amérique latine, a eu un effet durable que Gregory Baum explique dans : *Essays in Critical Theology*, Kansas City, Sheed and Ward, 1994. Voir en particulier les chapitres 1 et 9.

40. La revue montréalaise *Relations* fait très attentivement écho à ses analyses et à ses engagements.

rigoureusement la valeur de travail correspondant au salaire reçu, dans une perspective d'échange; il se guide selon la justice stricte en matière de réussite et d'échec. Dans cette perspective, l'école n'est ni plus ni moins impitoyable que la société en général. On peut même trouver un discours savant qui donne un statut de fatalité, un caractère scientifiquement inévitable, à une école complice, asservie aux intérêts des dominants.

Le souci des plus pauvres, pourtant, peut trouver sa place dans l'éducation : dans la conscience du poids des facteurs économiques et sociaux de réussite ou d'échec, qui ne fétichise pas ces facteurs, dans la disposition à donner un peu plus d'attention, d'imagination et de persévérance que n'en exigerait la stricte justice, dans l'entretien de la conviction de l'éducabilité universelle... Est-ce possible de croire aux ados plus que ceux-ci ne croient parfois à eux-mêmes et aux adultes qu'ils côtoient ? Les idéologies y encouragent moins que l'espérance pure et simple.

Philippe Meyrieu commentait récemment un roman pédagogique⁴¹, *le Sagouin*, de François Mauriac, publié en 1951, dans lequel le romancier raconte la renonciation amèrement regrettée d'un pédagogue à la chance de secourir un enfant malheureux. Non secouru, cet enfant ira au suicide. L'attention aux enfants à risque, l'acharnement à redonner confiance en leurs propres possibilités aux élèves difficiles, représentent authentiquement un choix préférentiel pour les pauvres en contexte scolaire. De telles attitudes peuvent prédisposer les élèves eux-mêmes à mettre éventuellement une telle option au cœur de leur vie.

41. *Des enfants et des hommes. Littérature et pédagogie*, vol. 1 : *La promesse de grandir*, Paris, ESF, 1999, p. 9-11. La littérature de langue anglaise ne manque pas d'écrits percutants sur le rapport à l'école : voir par exemple, de Pat Conroy : *The Water is Wide*, ou, de Roddy Doyle, *The Woman Who Walked into Doors*.

CONCLUSION : UNE TÂCHE D'INITIATION CRÉDIBLE

L'éducation religieuse scolaire n'est pas une tâche d'élaboration théologique, mais bien davantage de médiation. Elle ne relève pas du rôle de guide religieux autorisé comme tel, à l'intérieur d'une communauté croyante. Elle tient plus du relais de l'adulte à l'enfant et à l'adolescent : sa principale différence d'avec le rapport parent-enfant réside dans le caractère institutionnel, méthodique, collectif et structuré de toute éducation scolaire. Alors que de l'intérieur de la communauté croyante, le guide religieux s'adresse aux enfants au nom d'une mission de proclamation, d'appel à la foi (« catéchèse »), à l'école l'action de l'enseignante et de l'enseignant relève plutôt du **service** que de la mission, elle tend à éclairer le monde de la foi, à l'explorer plutôt qu'à y faire entrer.

Cela dit, il serait mal avisé de confiner l'éducation religieuse scolaire au champ doctrinal et au champ éthique, en confiant le champ du spirituel et la dimension communautaire à la communauté croyante. À sa façon, l'éducation religieuse scolaire concerne un univers de sens global qui comporte ces divers aspects.

L'éducation religieuse est dite confessionnelle lorsqu'elle initie de l'intérieur au sens d'une religion particulière, à la différence d'un enseignement qui appliquerait l'histoire, la sociologie et la psychologie au phénomène religieux en général. Dans le premier cas, l'enseignement se fonde sur une culture religieuse vivante. Dans le second, il s'appuie sur les sciences humaines.

Cette culture religieuse se situe sans réserve dans le fil du temps, dans une longue chaîne d'écoute, d'interprétation, de raccord entre l'expérience de la vie et l'interpellation venue d'ailleurs. Le temps consacré en classe à l'éducation religieuse est un temps d'attention privilégiée à l'expérience, à l'écoute, à l'expression. Le professeur est moins que jamais le « docteur de la Loi ». Selon la belle métaphore de Clare Richards, le professeur **fait partie du cercle** : avec et comme les autres, il trouve, recueille et reformule un sens qu'il n'invente pas, et guide ses élèves dans cette démarche.

Les nouvelles insistances, aussi bien pédagogiques que thématiques, que comporte la réforme du curriculum récemment annoncée, n'ont rien pour soustraire à la confiance avec laquelle on peut assumer la responsabilité de l'enseignement religieux. Elles ont beaucoup, au contraire, pour le rendre plus stimulant, plus ouvert, plus chargé de sens pour les élèves, plus en prise sur les grands défis du monde contemporain.

Un grand poète québécois, Félix Leclerc, n'a pas hésité à reprendre en chanson la prière d'un personnage du XII^e siècle qui savait remercier pour l'eau, pour la terre, pour l'air, pour le soleil et pour la lune, en plein dans le siècle où s'inventait l'amour courtois (François d'Assise). Les racines culturelles que l'initiation scolaire à l'univers de sens du catholicisme relaie sont profondes et fécondes : l'environnement, la citoyenneté démocratique, la sollicitation de l'intelligence, la construction d'un sujet par l'exercice de l'autonomie, la solidarité collective peuvent y trouver des appuis et des ressources. Il s'agit de travailler les affinités et les convergences. Elles témoignent en effet avec éloquence de la vivacité actuelle et transgénérationnelle d'une grande interpellation qui se déploie au présent.

ANNEXE 1

D'une lecture partagée, des ponts vers l'action

Pour utiliser ce document en vue de la pratique, on peut s'en servir à quelques-uns – équipe de cycle au primaire, groupe de titulaires de classe impliqués, équipe de spécialistes au secondaire, atelier de travail avec direction d'école, avec conseillère ou conseiller pédagogique des services d'enseignement – en s'inspirant de questions comme les suivantes.

1. Y a-t-il l'une ou l'autre des convergences entre éducation religieuse et nouveaux accents placés dans le curriculum par la réforme actuellement engagée, avec laquelle l'un d'entre nous se sent des affinités, pour pouvoir en faire profiter les autres ?
 - citoyenneté (éthique, engagement...)
 - environnement (création, connaissance scientifique...)
 - santé (sens du corps...)
 - compétence expressive (récits...)
 - consommation (éthique et quête du bonheur...)
 - souci constant des compétences intellectuelles...Etc.
2. Comment la faveur accordée à une pratique de pédagogie par projets peut-elle trouver aussi sa place en éducation religieuse ?
3. Entre le pôle « secret du cœur » et le pôle engagement, éthique de non-violence, attention privilégiée aux pauvres et aux malheureux, notre enseignement a-t-il trouvé une alliance harmonieuse, un équilibre ? Sinon, par quel bout chercher à l'améliorer ?
4. Y a-t-il des représentations et des conceptions imprégnées dans l'esprit des élèves qu'il faut laisser se déconstruire pour accéder à des compréhensions plus justes : héritages médiatiques, fatalismes, combativité, stéréotypes collectifs ?
5. Quels sont les récits bibliques auxquels s'associe le mieux un éveil de l'intériorité ? Ou plus particulièrement une sensibilisation éthique ?
6. Que peut-il venir comme appui, à l'enseignement religieux scolaire, du lieu « famille » et du lieu « communauté croyante » ? Compte tenu d'un autorattachement parental inégal à la communauté croyante, pouvons-nous obtenir des parents un accompagnement éveillé et intéressé à la démarche d'apprentissage des jeunes ? Dans l'esprit d'une école ouverte à sa communauté, pouvons-nous attirer la communauté croyante dans la direction de services, de collaborations, de témoignages, en convergence avec l'action éducative de l'école ?

7. Comment faire jouer en réseau, sur une base de confiance mutuelle, les apports de la direction de l'école, les collaborations de la commission scolaire, la responsabilité décisionnelle du conseil d'établissement et son potentiel de liaison communautaire ?
8. En quoi les approfondissements effectués dans les cours peuvent-ils converger avec des initiatives de l'animation spirituelle et d'engagement communautaire ? Une synchronisation de temps forts est-elle possible ?

ANNEXE 2

Brève bibliographie commentée

Parmi une multitude de sources écrites pertinentes et enrichissantes, les suivantes peuvent particulièrement étoffer l'un ou l'autre aspect d'une réflexion religieuse qui se réinvestit dans l'enseignement et l'éducation.

- BOURGEOIS, Henri, *Foi et cultures*, Montréal et Paris, éd. Paulines/éd. du Centurion, 1991, 151 p. (Très utile pour discerner la variation des accents et des interprétations entre contextes de culture populaire, humaniste, rationnelle-technicienne ou d'une « culture de la nouveauté ».)
- COMITÉ CATHOLIQUE DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Renouveler la place de la religion à l'école*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1999. (Finalités éducatives, enracinement social de l'éducation religieuse. Signet : <http://www.cse.gouv.qc.ca>)
- DESCOULEURS, Bernard, avec la collaboration de Guy Coq, *Repères pour vivre. Le livre-ressources des 17-25 ans*, Paris, DDB, 1999. (Concentration sur quelques thématiques centrales, traitées de façon critique et très actualisée ; points de vue orthodoxe, protestant, musulman et bouddhiste systématiquement présentés.)
- FOSSION, André. *Dieu toujours recommencé. Essai sur la catéchèse contemporaine*, Bruxelles-Paris-Montréal, éditions Lumen Vitæ, Novalis, Cerf, Labor et Fides, 1997. (Un livre particulièrement éloquent sur les caractéristiques de la mentalité et de la culture contemporaines au regard de l'éducation religieuse.)
- FOUREZ, Gérard, *Peins-nous couleur chair. Expérience religieuse et sens critique*, Bruxelles, éd. Lumen Vitæ, 1997, 176 p. (Ouvrage particulièrement éclairant sur la coloration diverse des croyances selon les milieux sociaux, sur l'engagement social, sur l'éthique et le rapport aux valeurs.)
- HOUTEVELS-MINET, Reinhilde, *Il nous parlait en chemin. La catéchèse paroissiale : Communauté, Parole, Chemin*, Bruxelles, éd. Lumen Vitæ, 1999, 160 p. (Éclairant sur les caractéristiques respectives du lieu « école » et du lieu « communauté croyante ». Fourmille de créativité didactique non traditionnelle.)
- QUÉRÉ, France, *Le sel et le vent*, Paris, éd. du Centurion, 1995. (D'une grande lectrice protestante de l'Écriture, des essais très proches de la vie quotidienne et de l'éducation. Ses ouvrages principaux sont très propices à une sensibilisation œcuménique : *Les femmes de l'Évangile* (Seuil, 1982) ; *Les ennemis de Jésus* (Seuil, 1984) ; *Une lecture de l'évangile de Jean* (DDB, 1987) ; *Celle qui riait quand Dieu*

parlait (Gallimard, 1993) ; *Jésus enfant* (DDB, 1992) ; *Si je n'ai pas la charité* (DDB, 1994). En termes de sensibilisation œcuménique du côté de l'Église orthodoxe, plusieurs publications d'Olivier Clément sont très utiles.)

- RÉMOND, René (sous la dir. de), *Les grandes inventions du christianisme*, Paris, éd. Bayard, 1999 (Un ensemble d'essais qui donnent une perspective historique de longue durée aux héritages politiques, scientifiques, artistiques, éthiques et autres où la marque du christianisme se repère au présent.)
- VALADIER, Paul, *Un christianisme d'avenir. Pour une nouvelle alliance entre raison et foi*, Paris, éd. du Seuil, 1999. (Sur la résistance à l'irrationalisme, les virages institutionnels difficiles, l'éthique...)

COMITÉ CATHOLIQUE

1999-2000

Membres

Guy Côté

Président du Comité
Laval

Bertrand Blanchet

Archevêque de Rimouski
Rimouski

Spencer Boudreau

Directeur du Bureau des stages
Faculté des Sciences de l'éducation
Université McGill
Carignan

Guy Boutin

Directeur de l'enseignement et des programmes
Collège de Sherbrooke
North Hatley

Yolande Brisebois-Beaudin

Pédagogue, conseillère pédagogique
à la retraite
Longueuil

Raymond Brodeur

Professeur
Faculté de théologie
Université Laval
Sillery

Anne Bureau

Travailleuse autonome
Québec

Serge Côté

Conseiller en éducation chrétienne et responsable du soutien à l'administration de la confessionnalité scolaire
Commission scolaire Marie-Victorin
Boucherville

Roger Guillemette

Professeur invité en administration scolaire
Université du Québec à Chicoutimi
La Baie

Reynald Labelle

Directeur général adjoint
Commission scolaire des Draveurs
Aylmer

François Lafortune

Directeur
École secondaire P.-G. Ostiguy
Commission scolaire des Hautes-Rivières
Saint-Césaire

Josée Lambert-Chan

Directrice du service éducatif
Académie Antoine-Manseau
Notre-Dame-des-Prairies

Lucille Lanoie

Animatrice de pastorale
École secondaire Sacré-Cœur
Commission scolaire du Val-des-Cerfs
Granby

Anthony Matheson

Directeur de regroupement
Commission scolaire English-Montréal
Montréal

Claudette Roberge

Pédagogue
Charlesbourg

Membre adjoint d'office

Christine Cadrin-Pelletier

Sous-ministre associée de foi catholique
Ministère de l'Éducation

Secrétaire

Arthur Marsolais

