

l'étude des religions dans les écoles secondaires voie ou impasse ?

par Fernand Ouellet

Vers la fin des années soixante, on a assisté à l'apparition d'un nouveau groupe de disciplines dans plusieurs universités du Québec : les sciences humaines des religions. Parallèlement, un groupe de professeurs du secondaire a tenté d'introduire l'éclairage particulier de ces disciplines dans les programmes d'enseignement religieux du cours secondaire. Ces efforts s'inscrivaient dans un courant international : on constate des initiatives similaires en Angleterre, dans plusieurs États américains et en Ontario¹.

Cependant, l'introduction de l'étude des religions dans les écoles secondaires québécoises a été marquée par une certaine lenteur et un certain piétinement. Je voudrais tenter ici d'identifier les principaux facteurs susceptibles d'expliquer cette situation et suggérer une nouvelle approche.

Après avoir rappelé les principaux événements qui ont marqué l'introduction de l'étude des religions dans les écoles francophones² du Québec, je tenterai de répondre à la question fondamentale : pourquoi introduire l'étude des religions dans les écoles publiques ? En troisième lieu, je tenterai d'identifier certains problèmes particuliers soulevés par le fait que cette étude des religions s'inscrit dans le cadre d'une école confessionnelle.

Les événements qui ont marqué l'introduction de l'étude des religions dans les écoles secondaires

Deux événements principaux jalonnent l'histoire récente de l'introduction des sciences des religions au secondaire : l'initiative du Service de l'Enseignement Catholique en 1968 et la publication du document *Voies et impasses*³ par le Comité catholique du ministère de l'Éducation en 1974. Nous évoquerons ici rapidement les circonstances qui ont entouré ces deux événements et ceux qui en ont découlé.

Genèse et expérimentation d'un programme de « culture religieuse »

En mars 1968, lors d'une réunion de l'Association des coordonnateurs de l'enseignement religieux⁴, le service d'enseignement catholique du ministère de l'Éducation proposait d'introduire un système d'options pour les trois dernières années du secondaire. Cette proposition, qui s'appuyait sur une perception d'un malaise généralisé de l'enseignement religieux à la fin du secondaire⁵, a été adoptée par les coordonnateurs avec une demande de préciser les objectifs du programme de culture religieuse.

Les responsables du Service de l'enseignement catholique donnèrent suite à cette demande en consultant un certain nombre de spécialistes de sciences humaines des religions sur leur projet de programme de « culture religieuse ». Ceux-ci leur signalèrent les dangers de fonder la pertinence de l'étude des religions au secondaire sur un « postulat anthropologique » concernant le caractère religieux de tout homme, caractère que le programme aurait eu pour objectif de développer. Selon ces spécialistes, il faut être conscient des différences fondamentales qui existent entre le discours catéchético-pastoral et le discours scientifique sur la religion⁶.

D'autre part, le Service d'enseignement catholique a chargé un groupe de professeurs du secondaire d'expérimenter un programme de « culture religieuse » sous la supervision d'un agent de développement pédagogique. Cette expérimentation qui devait s'étendre de 1969 à 1973 s'est déroulée en deux phases distinctes. La première phase se déroula au cours de l'année 1969-70 sous la direction de M. Francis Meynard. Des professeurs de quatre commis-

sions scolaires régionales participèrent à l'expérimentation où l'on utilisa un programme⁷ mis au point en 1967 par un groupe de professeurs de la régionale Le Royer.

L'utilisation de ce programme souleva un certain nombre de difficultés qui étaient dues, d'après le rapport d'expérimentation⁸, à deux causes principales: l'ambiguïté concernant les objectifs du programme et le découpage inadéquat de la matière. Les objectifs du programme étaient loin d'être clairs : on se demandait s'il fallait chercher d'abord à développer un début d'humanisme scientifique au contact des données des sciences humaines des religions ou favoriser une découverte de la « signification religieuse de la vie et de l'univers ». Quant au découpage de la matière selon des thèmes définis à partir des besoins des étudiants comme « religion et amour », « religion et goût de vivre », etc., on s'est vite rendu compte qu'il soulevait plusieurs problèmes:

- Danger d'éparpillement dans les connaissances des élèves
- Répétition inévitable dans les références aux mêmes religions en abordant les thèmes successifs
- Difficulté de donner au programme une physionomie propre par rapport au programme de catéchèse.

Dans les trois années qui suivirent (1970-1973) l'équipe d'expérimentation sous la direction de Monsieur Gilles Clément a travaillé à donner à ce programme une physionomie propre, nettement distincte de celle du programme de catéchèse. Dans les deux versions successives du programme-cadre et du guide pédagogique⁹ qui ont été mis au point par cette équipe de travail, on insiste sur les exigences académiques et sur la nécessité « d'être honnête par rapport aux sciences humaines des religions », tout en maintenant la nécessité de se servir de ces sciences avec beaucoup de créativité pédagogique. Ces programmes visent avant tout à fournir une information sérieuse sur les diverses religions.

Toutefois, du point de vue du spécialiste des sciences des religions, on peut discerner dans ces deux versions des programmes de culture religieuse

une triple difficulté, due principalement à la place privilégiée qu'on accorde à l'approche phénoménologique :

- difficulté d'en arriver à un découpage satisfaisant de la matière
- difficulté soulevée par l'étude au secondaire de thèmes relativement abstraits comme le mythe, le rite, le sacré, etc.
- difficulté de concilier avec l'ensemble des objectifs du programme la volonté de développer chez les étudiants la capacité de faire une « lecture religieuse des événements et des comportements¹⁰ ».

En dépit de ces quelques problèmes, l'expérimentation souleva beaucoup d'intérêt chez les étudiants et chez les professeurs. En 1970-71, elle était menée par 20 professeurs qui rejoignaient 2800 élèves dans cinq Commissions scolaires différentes. Deux ans plus tard, en 1972-73, le nombre était passé à 55 professeurs qui rejoignaient 12,000 élèves dans 24 Commissions scolaires et dans six institutions privées¹¹.

Outre des progrès encourageants dans l'implantation d'un programme de culture religieuse dans les écoles secondaires, cette période a été marquée par la mise sur pied de plusieurs programmes de formation en sciences des religions par les universités québécoises. Certains de ces programmes visaient explicitement à préparer des professeurs de « culture religieuse » et semblaient devoir connaître un certain développement dans les années subséquentes.

D'autre part, les développements de cette période avaient été précédés en 1969 d'un Colloque sur la situation de l'enseignement et de la recherche en sciences humaines des religions. Les discussions¹² qui ont eu lieu à ce colloque ont montré qu'il existait des divergences très profondes dans les positions des spécialistes concernant les questions épistémologiques soulevées par les sciences humaines des religions. Toutefois, ce colloque a permis de faire ressortir trois problèmes très importants pour le développement de programmes inspirés des sciences humaines des religions dans le curriculum du secondaire :

- a) la relation de l'approche scientifique et de l'approche théologique (J.P. Deconchy)
- b) la place de la phénoménologie parmi les sciences des religions (G. Tissot et J.P. Deconchy)
- c) la relation des sciences des religions à la morale et à la spiritualité (Raymond Bourgault)

Parmi les participants au colloque, on peut distinguer deux groupes bien distincts :

- ceux qui distinguent très nettement l'approche scientifique de l'approche théologique, qui formulent de sérieuses réserves à l'égard de la méthode phénoménologique et qui croient que les sciences humaines des religions ne peuvent servir à épauler la moralité et à développer la spiritualité;
- ceux qui ne voient pas de tension irréductible entre la démarche scientifique et la démarche théologique, qui sont très favorables à la démarche phénoménologique et qui tendent à mettre les sciences humaines des religions au service de la morale et de la spiritualité.

Il est évident que les orientations d'un programme de « culture religieuse » différeront profondément selon que l'on adopte l'une ou l'autre de ces deux positions¹³. Comme on le verra, les événements qui ont marqué la seconde période de notre courte histoire ont permis de clarifier un certain nombre de ces questions, mais ont soulevé d'autres problèmes. Il est temps d'y venir.

Voies et impasses : le passage de la « culture religieuse » à l'« enseignement religieux de type culturel ».

L'année 1973-74 a été marquée par une vaste opération de redéfinition des objectifs de l'enseignement religieux dans les écoles reconnues comme catholiques. L'objectif de cette opération était d'introduire un peu plus de clarté dans la situation relativement confuse de l'école confessionnelle dans le système public. On voulait que chaque école se définisse un projet éducatif. Dans le cas des écoles reconnues comme catholiques, ce projet éducatif serait un projet éducatif chrétien. L'enseignement religieux, dans un tel type d'école, devrait viser explicitement et efficacement à l'éducation de la foi.

On peut comprendre que dans un tel contexte, il se soit développée une certaine méfiance à l'égard du programme de culture religieuse qui cherchait à se donner une physionomie propre en se situant sur le terrain des sciences humaines des religions plutôt que sur celui d'une théologie particulière. On a toutefois jugé bon, pour des raisons d'ordre éducatif, de maintenir un programme d'étude des religions dans l'esprit des sciences positives de la religion¹⁴.

Mais on a pris soin de faire en sorte qu'il s'agisse d'un nouveau départ et non d'une amélioration des tentatives antérieures :

1. on a changé le nom du programme, qu'on désigne maintenant dans les documents officiels comme « l'enseignement religieux de type culturel¹⁵ » ;
2. on a cessé d'offrir l'option en secondaire III, seuls les étudiants de secondaire IV et V peuvent se voir offrir l'option ;
3. on a dissous l'équipe d'expérimentation en culture religieuse et on n'a pas remplacé l'Agent de développement pédagogique à l'automne 1973. Depuis lors, les professeurs qui s'étaient intéressés à cette nouvelle forme d'enseignement religieux ont été plus ou moins laissés à eux-mêmes.

Pendant l'année qui a suivi la publication de *Voies et impasses*, il y a eu une période de flottement où toutes sortes de rumeurs ont circulé sur les intentions véritables du Comité catholique concernant l'étude des religions dans les écoles publiques. Plusieurs professeurs ont interprété l'absence d'initiative concrète dans ce domaine par le Service de l'enseignement catholique comme une volonté de « noyer le poisson¹⁶ ».

Toutefois, le Comité catholique, lors d'une rencontre avec l'équipe des sciences humaines des religions de l'Université de Sherbrooke au printemps 1976, affirmait sans aucune équivoque qu'il voulait prendre les moyens d'implanter le programme d'enseignement religieux de type culturel de manière à ce que les élèves aient réellement la possibilité de choisir cette option. Cette prise de position du Comité catholique avait d'ailleurs déjà été confirmée dans les faits par une initiative prise précédemment par le Service de l'enseignement catholique : on avait mis sur pied en 1974-75 une équipe de professeurs de culture religieuse en vue d'effectuer la révision du programme de culture religieuse en tenant compte des orientations formulées dans *Voies et impasses*.

En juin 1975, cette équipe soumettait à un groupe d'universitaires du Québec et de l'Ontario une première version de ce programme afin d'obtenir leurs critiques. Le découpage de la matière proposé dans ce programme était le suivant :

En secondaire IV :

- Les religions des sociétés traditionnelles
- L'hindouisme
- Le bouddhisme

En secondaire V :

- Le Judaïsme
- Le christianisme
- L'Islam
- La religion au Québec

Pour chacun de ces champs, le programme définissait une série d'objectifs qui, dans l'ensemble, semblaient bien adaptés au niveau secondaire et susceptibles de permettre au professeur de s'inspirer efficacement des sciences des religions¹⁷.

Toutefois, cette reprise qui semblait bien lancée a été retardée encore une fois par deux problèmes qui ont empêché la parution du programme pour l'année 1975-76. Le premier de ces problèmes est d'ordre théorique : les membres du comité de révision se sont vus incapables de concilier deux exigences de *Voies et impasses* :

- Élaborer un programme de niveau secondaire dans l'esprit des sciences humaines des religions
- Indiquer la position de l'Église sur les autres religions

Ils ont donc demandé au Comité catholique de leur fournir plus de précisions sur la portée de cette dernière exigence ; en même temps ils se disaient disponibles pour travailler à la mise au point d'un Guide pédagogique.

Cependant, la réponse du Comité catholique ne devait leur parvenir qu'au mois d'octobre 1975¹⁸. D'autre part, le Service d'enseignement catholique n'avait pu obtenir les fonds nécessaires pour maintenir l'équipe de révision. Celle-ci fut donc dissoute et il fallut se résigner encore une fois à ne pas pouvoir offrir le nouveau programme en 1976-77.

Il semble toutefois que cette période de tâtonnement tire à sa fin. Une équipe de production a été mise sur pied en septembre 1976 et travaille activement à la mise au point d'un Guide pédagogique qui accompagnera le nouveau programme. Il semble réaliste d'espérer la parution de ce programme et du Guide, au moins dans une version préliminaire, pour juin 1977.

La charge de travail du professeur d'enseignement religieux

Comment expliquer les lenteurs et le caractère laborieux du développement de l'étude des religions

dans les écoles secondaires du Québec ? Dans la deuxième partie de cet article, je tenterai de montrer que l'absence de consensus sur les finalités éducatives d'une telle étude explique en grande partie cette situation. Mais auparavant, je voudrais signaler un autre facteur, beaucoup plus terre à terre, dont j'ai été amené à reconnaître l'importance au cours des dernières années, suite à un travail de recherche et de formation avec des professeurs du secondaire : il s'agit de la charge de travail des professeurs.

En offrant à l'étudiant la possibilité de faire un choix¹⁹ entre un cours d'enseignement religieux catholique et l'enseignement religieux de type culturel, on a alourdi considérablement la tâche du professeur. L'étude des religions exige une préparation spéciale que ne possèdent pas la plupart des professeurs en poste. Les universités offrent bien des cours le soir et pendant l'été à ceux qui veulent se donner une formation dans ce domaine, mais il faut bien reconnaître qu'il faut au professeur beaucoup de motivation et même une certaine dose d'héroïsme pour sacrifier la majeure partie de ses loisirs et ceux de sa famille pour aller chercher ce supplément de formation tout en accomplissant sa pleine tâche d'enseignement²⁰.

Cette constatation devient encore plus frappante si l'on n'oublie pas que dans le contexte syndical actuel tous ces efforts conduisent le professeur à une augmentation de sa tâche. En effet, surtout depuis la suppression de l'option culture religieuse en secondaire III, le professeur ne peut que très rarement avoir une tâche complète dans cette discipline. Il doit compléter sa tâche par des cours d'enseignement religieux catholique ou d'enseignement moral, d'où une multiplication du nombre de préparations de cours.

Pourquoi étudier les religions dans les écoles publiques ?

Dans les pays occidentaux, les principaux partenaires qui doivent parvenir à un consensus sur ces deux questions sont l'État, les Églises, les autorités scolaires, les pédagogues, les spécialistes des différentes disciplines qui étudient la religion et les parents. C'est en tant que spécialistes des sciences des religions que je voudrais tenter de jeter quelques jalons sur la voie d'un tel consensus.

Le postulat sous-jacent à mon approche est que l'étude des phénomènes religieux avec les méthodes

On peut même sérieusement se demander si l'implantation de ce système d'options est possible si l'on n'introduit pas dans la convention collective des enseignants des mesures susceptibles de compenser²¹ l'accroissement de la tâche que représente la mise en oeuvre de ce système. Il faudra également trouver des moyens d'encourager les enseignants actuels et futurs à se donner une formation dans ce domaine. De telles mesures impliquent des investissements substantiels que les Québécois ne consentiront certainement pas si l'on n'est pas parvenu à un consensus sur une question fondamentale, la question du « pourquoi ? ».

C'est à la recherche d'un tel consensus que je voudrais m'attacher dans les deux dernières parties de cet article. Mes suggestions se regrouperont autour de deux questions :

- Quelle contribution originale l'étude des religions peut-elle apporter au projet éducatif de l'école publique²² ?
- Quelle coloration particulière ajoute à ce programme le fait de s'insérer dans une école confessionnelle ?

La première de ces deux questions a une portée générale et elle est sous-jacente aux nombreux débats qui ont marqué l'introduction de programmes d'étude des phénomènes religieux dans les écoles publiques des États-Unis, de l'Angleterre et de plusieurs provinces canadiennes. Quant à la seconde, elle est reliée à la situation particulière du Québec avec son système scolaire confessionnel. Toutefois, la question soulevée ici se rattache à un problème plus général, celui de la relation entre les objectifs poursuivis par les écoles dans leurs programmes d'étude des religions et ceux que poursuivent les Églises par leur enseignement religieux.

et les approches des sciences humaines et sociales peut contribuer d'une manière originale et significative à l'éducation du citoyen de demain et qu'il est possible pour tous les partenaires que je viens de mentionner de s'entendre sur les caractéristiques générales de cette contribution et sur son insertion dans le curriculum des écoles publiques. Ce n'est qu'une fois qu'on sera parvenu à ce consensus qu'on pourra répondre à la question plus particulière de l'insertion d'un programme d'étude des religions dans le curriculum d'une école confessionnelle.

Lorsqu'on se situe ainsi sur le terrain éducatif pour chercher à établir la pertinence de l'étude des phénomènes religieux dans les écoles publiques, on doit immédiatement faire face à deux problèmes :

- Qu'entend-on par « éducation » ?
- Quelle est la contribution particulière des diverses disciplines qui étudient la religion au projet éducatif de l'école publique ?

Deux conceptions opposées de l'éducation

La réponse qu'on donne à la seconde question dépend dans une large mesure de la façon dont on se situe par rapport au premier problème. D'après Colin Alves²³, un spécialiste anglais de l'éducation religieuse dans les écoles publiques, la conception que l'on a de l'éducation découle de la façon dont on envisage la relation de l'individu à la société où il est né. Si l'on envisage cette relation en se plaçant du point de vue de la société, on aura tendance à insister sur les fonctions d'intégration du processus éducatif. L'éducation sera conçue comme jouant deux fonctions principales :

- préparer l'élève à prendre sa place dans la société en exerçant un métier et en jouant un rôle déterminé ;
- transmettre à l'élève l'héritage social et culturel de la société où il est né.

Cependant, si l'on envisage la relation de l'individu, et de la société en se plaçant surtout du côté de l'individu, on aboutit à deux conceptions très différentes :

- celle qui ne prend pas la société en considération et qui considère l'enfant comme possédant en lui-même le germe de sa personnalité potentielle ; le rôle de l'éducateur est d'aider ce germe à se développer ;
- celle qui considère la société comme opposée au développement de l'individu par ses structures et ses institutions : dans cette perspective l'éducation devient une activité plus ou moins subversive, qui vise à libérer l'individu de l'oppression de la société.

Conséquences pour l'enseignement religieux

Cette tension structurale entre l'intégration sociale et l'épanouissement personnel qui est sous-jacente aux diverses conceptions de l'éducation que nous venons d'énumérer n'est pas sans affecter considérablement la définition que l'on donne de l'enseignement religieux à l'école et l'attitude que l'on adopte face à cette matière scolaire.

Ainsi, il est évident que ceux qui considèrent l'école avant tout en termes professionnels comme une préparation au travail auront de la difficulté à voir l'utilité de cours d'enseignement religieux sauf pour ceux et celles qui veulent devenir prêtre, religieux ou religieuse.

Par ailleurs, ceux qui considèrent l'éducation comme l'apprentissage de certains rôles sociaux auront tendance à considérer l'enseignement religieux avant tout comme le lieu où l'enfant est mis en contact avec les exigences morales de la société et apprend à régler son comportement en fonction de ces exigences. Toutefois, même si cette insistance sur les fonctions éthiques de l'enseignement religieux semble très répandue parmi les parents du Québec, on peut se demander si les programmes d'enseignement religieux doivent se définir par rapport à ces fonctions.

Enfin, ceux qui considèrent l'éducation comme devant transmettre à l'élève l'héritage social et culturel de la société où il est né utilisent deux types d'argumentation pour justifier l'existence d'un programme d'enseignement religieux dans le curriculum scolaire :

- pour certains, l'enseignement religieux est nécessaire pour que l'élève prenne conscience du rôle important joué par les croyances religieuses dans le développement de la culture nationale ;
- pour d'autres, l'élève ne doit pas se contenter d'une telle prise de conscience : il doit lui-même adopter ces croyances religieuses. Sinon, la survie de la culture nationale serait problématique. De plus, l'élève doit reconnaître la vérité du message chrétien s'il veut trouver un sens à sa vie.

D'après Alves, cette position soulève deux types d'objection :

- dans une société multi-culturelle, il serait difficile de savoir quelle culture et quel message il faudrait enseigner ;

- la vérité du message des diverses communautés de croyants n'a pas le même statut épistémologique et n'est pas soumise aux mêmes règles de vérification que celle des autres matières enseignées à l'école.

Il semble donc plutôt difficile de parvenir à un consensus sur la pertinence de l'enseignement religieux à l'école à partir d'une conception de l'éducation qui privilégie l'intégration sociale. Une conception qui privilégie l'épanouissement personnel du « s'éduquant » a-t-elle plus de chance de susciter ce consensus ? Je ne le crois pas. Parce qu'elle se centre d'une manière trop exclusive sur la créativité individuelle et parce qu'elle apparaît parfois comme une justification du laisser-faire et qu'elle a tendance à susciter des réactions au sein de la population dans le sens d'une plus grande rigueur et d'un encadrement plus ferme du cheminement éducatif des jeunes.

Il existe toutefois, d'après Alves, une conception de l'éducation qui permet de ne pas absolutiser l'individu ou la société. D'après cette conception qu'on pourrait qualifier de « démocratique », l'éducation doit aider chaque individu à comprendre sa société et son héritage culturel, à soumettre cette société à un jugement critique à l'aide de l'équipement conceptuel que lui fournit cette société et enfin à faire naître une société meilleure en modifiant les structures et les institutions qui ne sont plus adaptées aux conditions nouvelles.

Si l'on adopte cette conception de l'éducation, la religion devient un objet d'étude et non une force de motivation sous-jacente à l'activité du professeur. L'élève est invité à comprendre l'héritage (ou les héritages) religieux de sa société et de l'humanité en général et, l'ayant compris, à en évaluer la signification et la valeur pour l'avenir de l'humanité et pour son propre avenir comme individu. Dans une telle perspective, l'insistance est mise sur le développement personnel de l'individu plutôt que sur son intégration à la société, mais on fait en sorte qu'il ne néglige pas l'expérience passée de l'humanité. En examinant les croyances et les pratiques religieuses de différents individus et de différents groupes, dans son pays et ailleurs, et en examinant les conditions écologiques, économiques, politiques, sociales et culturelles dans lesquelles ces croyances et ces pratiques sont apparues, l'élève est invité à identifier ses propres croyances et comportements religieux ou para-religieux et en évaluer la pertinence.

Une double finalité pour l'étude des religions

En d'autres termes, un programme d'étude de la religion compris dans cette perspective poursuit à sa manière propre une double finalité qui fait partie du projet éducatif de toute école publique :

- aider l'élève à mieux se connaître ;
- l'aider à mieux comprendre le monde où il vit.

Il aide ainsi le futur citoyen à donner un sens à sa vie et à s'engager d'une manière responsable et éclairée dans la société.

D'après le professeur Guntram G. Bischoff²⁴ de l'Université de Western Michigan, il ne suffit pas pour qu'un jeune se connaisse lui-même de le mettre en contact avec des faits d'ordre biologique et social que fournissent des sciences comme l'anatomie, la génétique, l'anthropologie physique, etc. Il faut en outre aider le jeune à trouver une signification dans tout cela. Pour ce faire, le jeune doit pouvoir développer une conscience critique de ses attitudes, de ses convictions, de ses intérêts, de ses croyances, de ses doutes, de ses motifs d'action et de décision, de ses valeurs, de ses jugements et de ses préjugés. Or, cette prise de conscience ne peut se faire que par la médiation de la compréhension d'eux-mêmes que des individus ou des groupes ont exprimée dans la littérature, l'art, les systèmes philosophiques et éthiques et la religion. D'après Bischoff, pour que la compréhension de soi et des autres (individus ou groupes) puisse vraiment aider le jeune à mieux se connaître, il faut que la position des autres lui soit présentée de manière qu'il se sente interpellé et obligé de définir sa propre position d'une manière réfléchie et responsable.

Mais pour que la compréhension que les autres ont d'eux-mêmes interpelle vraiment l'étudiant il faut également qu'on cherche à recréer avec lui les conditions dans lesquelles cette compréhension s'est élaborée. Ceci nous amène à la seconde finalité de tout projet éducatif : aider le jeune à comprendre le monde où il vit. En cherchant à se connaître lui-même à travers le témoignage de ceux qui l'ont précédé, l'élève sera amené à identifier le jeu complexe des forces économiques, sociales, culturelles et politiques qui ont conditionné les diverses visions religieuses et para-religieuses qui se sont développées au cours de l'histoire mondiale et nationale et qui ont été conditionnées par celles-ci. Cette étude lui fournira des

points de comparaison et un équipement conceptuel qui l'aideront à identifier comment la physionomie particulière du monde où il est appelé à vivre est le résultat de l'interaction complexe de ces différentes forces.

Les tâches des sciences des religions

Les remarques qui précèdent permettent de soupçonner quelle contribution originale un programme d'étude des religions peut apporter au projet éducatif de l'école publique. On peut préciser davantage la nature de cette contribution en fournissant quelques caractéristiques générales des disciplines scientifiques dont s'inspirent les pédagogues qui utilisent un tel programme. Ces disciplines multiples que je désignerai par l'expression « sciences des religions » se fixent une quadruple tâche :

1. Elles cherchent à identifier les croyances, les pratiques religieuses et les systèmes de valeurs des différents groupes humains de l'histoire de l'humanité sur lesquels il existe des données factuelles. L'archéologie, l'histoire, l'ethnologie, la philologie et la phénoménologie sont les principales disciplines qui se sont attaquées à cette tâche.
2. Elles tentent de situer les croyances, les pratiques religieuses et les systèmes de valeurs des membres de ces groupes dans leur contexte culturel, social économique et politique tout en cherchant à identifier les conditionnements réciproques des phénomènes religieux et du contexte socio-politico-économique. La sociologie et les disciplines connexes cherchent à faire avancer nos connaissances dans ce domaine.
3. Elles visent à découvrir les mécanismes sociaux et psycho-sociaux sous-jacents à l'activité religieuse de l'homme et à expliquer pourquoi et dans quelles conditions les hommes s'engagent dans ce style d'activité. La psycho-sociologie est l'une des disciplines qui s'attaque à ces questions fondamentales.
4. Comme toutes les sciences humaines et sociales, les sciences des religions exercent vis-à-vis d'elles-mêmes comme vis-à-vis de tout processus cognitif (scientifique ou non) une fonction critique au second degré : elles se doivent de s'analyser et d'étudier leur production scientifique avec le même esprit critique qu'elles utilisent pour aborder les objets qui leur sont extérieurs. Cette fonction est jouée d'une manière particulièrement poussée par la sociologie de la connaissance²⁵.

Cette description synthétique des tâches principales que se fixent les spécialistes des sciences des religions appelle une double remarque.

En premier lieu, il faut se demander quel est le statut de la philosophie et de la théologie parmi les sciences des religions. Piaget définit la philosophie comme « une prise de position raisonnée sur la totalité du réel ». Cette même définition vaut également pour la théologie si l'on précise que cette prise de position se situe à l'intérieur d'un courant religieux particulier. Ces diverses prises de position constituent un aspect important des données qui sont accessibles au spécialiste des sciences des religions lorsqu'il veut étudier le phénomène religieux. On ne peut toutefois pas les considérer sur le même pied que les diverses disciplines mentionnées plus haut. Leurs buts ne sont pas les mêmes et elles ne peuvent, sans se nier elles-mêmes comme prises de position, poursuivre les diverses tâches que se donnent les sciences des religions.

La seconde remarque concerne la pédagogie des sciences des religions. Peu de recherches systématiques²⁶ ont été faites jusqu'ici pour orienter le pédagogue dans sa façon de s'inspirer des sciences des religions. Il n'est possible ici que de fournir trois critères très généraux susceptibles d'orienter le travail de création pédagogique des professeurs.

- Un premier critère est celui de la capacité d'aider l'étudiant à mieux se connaître à travers le prisme des interprétations et des prises de position de ceux qui l'ont précédé dans sa propre tradition religieuse et dans celle de quelques sociétés étrangères.
- Comme nous l'avons vu, l'application de ce critère conduira nécessairement à un second : pouvoir fournir à l'étudiant les outils conceptuels et les points de comparaison qui lui permettront de mieux comprendre le monde où il vit.
- Le troisième critère qui devrait guider le pédagogue soucieux de s'inspirer des sciences des religions est le suivant : pouvoir aider l'étudiant à trouver des explications satisfaisantes aux questions que soulève l'étude des phénomènes religieux et à exercer vis-à-vis de ces explications la fonction critique au second degré dont il a été fait mention plus haut.

L'étude des religions dans les écoles : vers un consensus

Les discussions qui précèdent nous ont permis de préciser quelque peu la physionomie d'un programme

d'étude des religions élaboré dans la ligne d'une conception « démocratique » de l'éducation où l'on tente d'en arriver à un équilibre harmonieux entre l'épanouissement personnel de l'élève et son intégration dans une société donnée. Il nous reste maintenant à tenter d'explorer les implications d'une telle approche pour chacun des six partenaires principaux intéressés par un tel programme.

Commençons tout d'abord par les deux partenaires les plus immédiatement concernés : les pédagogues et les spécialistes des sciences des religions. Nous avons vu qu'ils devraient collaborer beaucoup plus étroitement qu'il ne l'ont fait dans le passé. Les spécialistes des sciences des religions devront aider les pédagogues à se familiariser avec les résultats des principales recherches effectuées dans leur discipline et avec les méthodes utilisées par les chercheurs. Les pédagogues devront pour leur part chercher à retraduire tout ce matériel en objectifs pédagogiques et en activités d'apprentissage adaptés aux processus d'apprentissage des élèves à qui ils enseignent. Des recherches devront être poursuivies systématiquement pour mesurer la perception et la valorisation de ces objectifs par les élèves. Des équipes de rédaction devront être constituées pour publier les outils didactiques qui auront été jugés les plus utiles après un certain nombre de mises à l'essai.

Quant aux autorités scolaires et à l'État, s'ils visent à éduquer un citoyen autonome et responsable,

ils devront reconnaître leurs responsabilités dans le domaine de l'étude des religions à l'école et consentir les investissements nécessaires pour que les diverses opérations reliées à l'implantation d'un programme dans le curriculum scolaire puissent être exécutées.

Pour ce qui est des Églises, elles auront un rôle décisif à jouer pour retarder ou accélérer le développement de programmes d'étude des religions. Il faut espérer que leur attitude ne sera pas inspirée d'une conception de l'éducation religieuse centrée trop exclusivement sur l'intégration sociale et religieuse et qu'elles consacreront généreusement leurs énergies à favoriser l'apparition des conditions qui permettront des programmes d'étude des religions s'inspirant d'une conception démocratique de l'éducation.

Enfin, les parents devront réviser en profondeur leur conception des cours de religion. Une telle révision exigera une action concertée des professeurs, de l'Église, de l'État, des autorités scolaires et des spécialistes des sciences des religions. C'est sans doute les parents qui seront le point de cristallisation du consensus qu'il faut développer sur l'utilité et la pertinence d'un programme d'étude des religions dans les écoles secondaires. Un tel consensus prendra du temps à se développer mais il faut y travailler sans tarder sous peine de voir tous les consensus qui auraient pu se développer entre les autres partenaires se heurter à un refus des payeurs de taxe.

L'étude des religions dans un système confessionnel

Dans les développements qui précèdent, nous avons tenté de fournir un cadre théorique permettant d'établir la pertinence éducative d'un programme d'étude des religions dans les écoles publiques. Les arguments apportés se voulaient indépendants du contexte institutionnel dans lequel s'insère un tel programme. Parce qu'il est susceptible d'apporter une contribution originale au projet éducatif de l'école publique, un tel programme a tout autant sa place dans le système d'éducation confessionnel québécois que dans le système non confessionnel américain ou dans le système semi-confessionnel anglais. Toutefois, on peut s'attendre à ce qu'un tel programme ait une physionomie particulière selon qu'il se situe dans l'un ou l'autre de ces systèmes. Je voudrais examiner ici quelques-uns des problèmes que soulèvent l'insertion d'un tel programme dans le système d'éducation confessionnel du Québec.

Le point de vue éducatif

En premier lieu il faut souligner que l'adoption d'un point de vue éducatif dans la ligne de celui qui a été décrit plus haut implique un changement de perspective dont il ne faut pas sous-estimer l'importance. Traditionnellement, chez les francophones du Québec, l'enseignement religieux a d'abord été une responsabilité de l'Église ; les catéchistes qui enseignent dans les écoles déterminent leurs objectifs pédagogiques en s'inspirant principalement de la théologie catholique. Et on peut sans doute affirmer que ces objectifs se rattachent généralement à une conception de l'éducation où l'intégration sociale et religieuse est au premier plan.

Il est vrai que dans *Voies et impasses* le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation insiste

sur une conception « organique²⁷ » de l'éducation où l'épanouissement personnel du « s'éduquant » devient la valeur première. Mais en lisant ce document, on ne peut échapper à l'impression que la redéfinition des objectifs de l'enseignement religieux à l'école qui est proposée dans ce document est plus ou moins une consécration du statu quo²⁸. On n'est pas allé jusqu'au fond des implications que comporte une définition de la place de la religion à l'école dans la ligne d'un projet éducatif. En simplifiant un peu, on peut dire que l'orientation générale de ce document et les mesures législatives qui en ont découlé sont souvent interprétées comme une justification des structures confessionnelles du système scolaire québécois. Faire en sorte que le projet éducatif des différentes écoles « reconnues » comme catholiques reflète effectivement cette situation institutionnelle : telle serait la tâche principale des organismes responsables de l'enseignement religieux dans les écoles du Québec.

Toutefois, même si l'orientation de fond du document *Voies et impasses* s'inspire d'une conception de l'éducation qui me paraît insuffisante, il peut jouer un rôle utile en situant le débat là où il faut le situer, c'est-à-dire, sur le terrain éducatif. Si l'on se maintient sur ce terrain, on peut espérer que les discussions permettront d'identifier les impasses où conduisent certaines conceptions étroites de l'éducation et de parvenir à un consensus sur une conception plus équilibrée. *Voies et impasses* a également rendu un service important en reconnaissant la pertinence éducative d'un programme d'enseignement religieux inspiré des sciences des religions et en prévoyant l'implantation progressive de ce programme. Mais les conditions d'insertion de ce programme dans le curriculum des écoles confessionnelles ne sont pas sans comporter un certain nombre d'interrogations quant à la capacité de ce programme de définir ses objectifs en fonction de sa contribution à l'éducation des jeunes. Parmi ces conditions d'insertion qui soulèvent des interrogations, je m'arrêterai aux quatre suivantes :

- l'insistance sur le fait qu'il s'agit d'un programme d'enseignement *religieux*²⁹
- l'exigence d'être « respectueux du mystère chrétien »³⁰
- la nécessité de présenter aux étudiants la pensée de l'Église sur les grandes religions³¹
- le fait d'offrir le programme uniquement aux étudiants des deux dernières années du secondaire³²

Un programme d'enseignement religieux ?

Dans sa réponse à la demande de précisions du comité chargé de la révision du programme de culture religieuse, le Comité catholique fournit des précisions très intéressantes sur l'orientation qu'il souhaite donner au programme d'enseignement religieux de type culturel. Il insiste tout d'abord sur le fait que ce programme est un programme d'enseignement religieux parce qu'il ne se contente pas de permettre à l'élève d'explorer l'univers religieux mais qu'il doit également favoriser sa maturation au plan religieux. Il entend par là le « processus par lequel un étudiant réfléchit, évalue, précise, définit, affermit une option personnelle par rapport à l'interrogation que pose la religion³³ ».

Le Comité catholique a raison d'insister sur l'importance de cette « relation éducative constante entre les faits et leur interprétation, entre les facteurs affectifs et les éléments cognitifs » et de souligner qu'un tel programme poursuit des objectifs propres qui le distinguent d'un programme d'histoire ou de psychologie. Mais on voit moins bien comment le fait d'affirmer que c'est un enseignement religieux clarifie réellement cette distinction. À cause de l'utilisation qui en a été faite dans le passé, cette expression désigne généralement le discours pastoral et catéchistiques des Églises. C'est introduire une ambiguïté que de l'utiliser pour désigner un discours qui viserait à développer une soi-disant dimension religieuse qu'on postule exister en tout homme. Un tel discours est encore un discours catéchistique et pastoral. Les sciences des religions ne peuvent partir d'un tel « postulat anthropologique » dans leur exploration des phénomènes religieux. Cela ne les empêche nullement de pouvoir contribuer d'une manière significative au processus de maturation religieuse tel que défini par le Comité catholique.

Un enseignement respectueux du mystère chrétien ?

On peut également s'interroger sur la portée d'une autre exigence formulée par le Comité catholique à l'intention du professeur d'enseignement religieux de type culturel : « qu'il soit respectueux du mystère chrétien ». On voit mal en effet comment un cours qui s'inspire des sciences humaines des religions pourrait être plus respectueux pour les « mystères chrétiens » que pour ceux qu'il trouve dans toutes les traditions religieuses. Cette exigence de respect vaut toujours, mais elle ne doit pas l'empêcher de soumettre à l'analyse et à l'interprétation scientifique

tous les faits, si mystérieux soient-ils, qui sont saisissables sous l'un ou l'autre de leurs aspects à l'aide des outils d'analyse des sciences humaines et sociales.

La position de l'Église sur les grandes religions ?

Mais le point qui suscitera sans doute le plus de controverse est l'exigence formulée par les Nouveaux Règlements du Comité catholique qui oblige le professeur de culture religieuse à présenter la pensée de l'Église sur les grandes religions.

D'après le Comité catholique, cette exigence surgit de la pratique pédagogique elle-même. La plupart du temps, en satisfaisant à cette exigence, le professeur ne fait que répondre à une interrogation jaillie du groupe des étudiants qui auront besoin qu'on fasse des liens avec l'enseignement catholique reçu pendant huit ou neuf ans. Cette exigence découle du fait qu'il « n'est pas possible de se placer en dehors de l'expérience chrétienne (acceptée, refusée ou incertaine) pour comprendre les données objectives ». Selon le Comité catholique, il est possible de satisfaire cette exigence tout en respectant l'objectif et la démarche du cours.

En dépit des précisions apportées par le Comité catholique en octobre 1975³⁴, on ne peut échapper à l'impression que cette exigence constitue une forme de contrôle ecclésiastique sur un programme qui veut explicitement s'inspirer des sciences des religions. On peut s'interroger sérieusement sur la validité factuelle de l'affirmation selon laquelle les étudiants en viennent spontanément à s'interroger sur la pensée de l'Église face aux grandes religions. Même si cette affirmation était vérifiée, pour rester dans l'esprit des sciences des religions, il faudrait présenter les pensées des églises chrétiennes à l'égard des grandes religions (et, à la limite, les attitudes des diverses religions les unes par rapport aux autres) et surtout chercher à identifier les différents facteurs qui ont pu entraîner des variations très profondes dans ces attitudes au cours de l'histoire et qui expliquent, dans une large mesure, les positions actuelles des diverses églises et des diverses religions.

En somme, il est clair que l'exigence d'indiquer la pensée de l'Église sur les grandes religions reflète une absence de consensus entre les spécialistes des sciences des religions et les responsables ecclésiastiques de l'éducation chrétienne dans les écoles sur la spécificité de l'approche scientifique des phénomènes religieux et de sa contribution au cheminement éducatif

des jeunes. Il ne faut pas oublier que pour qu'elles apportent cette contribution, les sciences des religions doivent être perçues par les jeunes comme complètement autonomes par rapport au projet évangéliste d'une Église particulière. Cette autonomie n'est pas un caprice des sciences des religions : elle est une condition d'existence. Sans elle, ces sciences ne peuvent plus exercer l'une de leurs tâches essentielles, la critique de leurs propres conclusions.

Un enseignement réservé à la fin du secondaire ?

Le dernier problème qui est soulevé par le contexte confessionnel où s'insère le programme de culture religieuse est qu'il soit réservé exclusivement aux étudiants des deux dernières années du secondaire. On peut comprendre que l'introduction d'un tel programme soit progressive et qu'on ne puisse pas l'introduire simultanément à tous les niveaux. Mais en limitant ce programme aux deux dernières années du secondaire, on donne l'impression qu'il s'agit d'une concession devant la pression de la clientèle et non d'une conviction que l'étude des religions peut jouer un rôle important dans le cheminement éducatif des jeunes et que l'école publique doit s'y intéresser. Cette impression est renforcée quand on constate qu'aucune recommandation n'est faite en vue d'étendre progressivement ce programme à tous les niveaux du cours élémentaire et secondaire. Un tel élargissement est-il concevable dans un système d'éducation confessionnel ? Je crois que oui. Dans la mesure où il existe un consensus entre les différents partenaires intéressés sur une définition d'un programme d'étude des religions comme celui qui a été décrit plus haut, on peut facilement concevoir une école confessionnelle qui introduit un tel programme dans le curriculum des étudiants de tous les niveaux, quitte à offrir en option à ceux qui le désirent des cours d'enseignement religieux catholique et des services de pastorale. Une telle inversion de la situation actuelle présenterait certainement de nombreux avantages tant du point de vue du cheminement éducatif que du point de vue de l'éducation de la foi où se placent les responsables de l'enseignement religieux.

Dans le contexte actuel d'une restriction générale des ressources dans le monde de l'éducation, il est sans doute utopique de penser qu'un changement aussi radical de perspective s'effectuera du jour au lendemain. Il n'était toutefois pas inutile de l'évoquer dans ses grandes lignes. En situant le débat sur le terrain éducatif, *Voies et impasses* va peut-être provoquer une évolution de la situation dans un sens analo-

gue à celui qui a été brièvement évoqué ici. En attendant que la situation soit mûre pour que s'opère le renversement des perspectives qu'implique une définition de la place de la religion à l'école en termes éducatifs, il faudra veiller à ce que les expériences limitées qui ont été faites jusqu'ici pour introduire le point de vue des sciences des religions dans le curriculum du secondaire ne s'engagent pas dans un cul-de-sac. Si l'on réussit à démontrer la valeur éducative de l'étude des religions en secondaire IV et V, on aura fait un grand pas dans la bonne direction.

L'auteur est professeur à la Faculté de théologie à l'Université de Sherbrooke.

1. Il y a une similarité particulièrement frappante entre les efforts entrepris au Québec et ce qui s'est fait en Angleterre à compter de 1968 autour d'une équipe de spécialistes de l'Université de Lancaster. Voir à ce sujet Donald HORDER : « Religious education in a pluralistic society » dans *Religious Education*, juillet-août 1973 p. 7-20. Pour une analyse plus détaillée de la situation en Angleterre, voir Ninian SMART et Donald HORDER, *New Movements in Religious Education*, Temple Smith, London, 1975, 271 pp.
2. On analysera ici la situation dans les écoles publiques. Toutefois, les suggestions formulées ici s'appliqueront également aux écoles privées puisque ces écoles diffèrent généralement très peu des écoles publiques dans leur mode de financement et dans le contenu de leurs programmes. Ces différences sont d'autant moins grandes que les deux systèmes sont confessionnels.
3. Éditions Fides, Montréal 1974. Ce document comprend trois fascicules :
 1. « Dimension religieuse et projet scolaire », 63 p.
 2. « L'enseignement religieux », 109 p.
 3. « Les maîtres et l'éducation religieuse », 116 p.
4. Cette association est devenue par la suite l'Association des conseillers pédagogiques en enseignement moral et religieux (ACPEMR). Cette association joue un rôle important dans la mise en oeuvre des politiques du Comité catholique. Elle travaille en étroite collaboration avec le Service de l'enseignement catholique du ministère de l'Éducation.
5. On trouvera une analyse détaillée de cette situation et des solutions proposées par le Service d'enseignement catholique en vue de tenter d'y remédier dans le texte d'une conférence prononcée à Paris par le directeur du Service, Monsieur Norman Ryan, à l'occasion d'un colloque international sur les sciences religieuses à l'École Pratique des Hautes Études de Paris. Voir Norman RYAN : « Situation actuelle des sciences religieuses au Canada français », *Archives de sociologie des religions* no 27 1969, p. 97-118. Pour une description des principaux événements qui ont marqué la genèse des programmes de culture religieuse, voir Fernand OUELLET : « L'enseignement de la culture religieuse au Québec : genèse et conjoncture », *Cahiers de pastorale scolaire*, no 4, octobre 1973, p. 60-74.
6. Jean Pierre Deconchy a été l'un de ceux qui ont insisté avec le plus de force sur ces dangers ; voir *Archives de Sociologie des religions* no 27, 1969, p. 91.
7. *Histoire des religions Programme expérimental de culture religieuse*, Québec 1969. Ce document comme la plupart de ceux qui sont cités plus loin est déposé au Centre de documentation en sciences humaines des religions de l'Université de Sherbrooke.
8. Francis Meynard, *Rapport d'expérimentation 1969-1970*.
9. *Programme de culture religieuse*, 331-431-531, Québec, 1971 ; *Programme de culture religieuse 331-431-531*, Valleyfield, 30 juin 1972. *Guide pédagogique pour l'enseignement des programmes cadres de culture religieuse 331-431-531*, Québec, août 1971 ; *idem*, août 1972 ; *idem* 1973.
10. Programme de culture religieuse 331-431-531, Valleyfield, juin 1972, p. 13
11. Ces chiffres nous ont été fournis par Monsieur Gilles Clément en 1973 alors qu'il était agent de développement pédagogique.
12. Les renseignements fournis ici sont tirés du *Rapport du Colloque*, Québec 1969
13. Pour une discussion de la distinction entre l'approche « humaniste-scientifique » et l'approche « religieuse » de l'étude des religions et des répercussions de cette distinction pour la définition des objectifs de la culture religieuse voir, F. OUELLET : « Les finalités éducatives de l'étude des religions au secondaire et au collégial : questions préalables » dans *Prospectives* vol. 10 no 3, juin 1974, p. 161-166.
14. « Un cours de culture religieuse à démarche positive inspirée des sciences humaines de la religion est de soi non seulement acceptable mais même souhaitable dans le cheminement éducatif de l'étudiant du cours secondaire ». *Voies et impasses* 2, p. 85
15. Toutefois, comme l'indique la citation précédente, l'utilisation de l'expression « culture religieuse » pour désigner le nouveau programme n'est pas systématiquement éliminée. Pour ma part, cette expression me paraît plus commode et moins encombrante que l'expression « enseignement religieux de type culturel ».
16. C'est du moins ce qui ressort des nombreux contacts que nous avons eus à cette époque avec des professeurs qui cherchaient dans des conditions parfois difficiles, à maintenir un programme de culture religieuse.
17. Les universitaires consultés ont cependant signalé un certain nombre d'ambiguïtés dans la formulation des objectifs du programme.
18. « L'enseignement religieux de type culturel », 2 octobre 1975, 6 pp. Ce document nous a été fourni par M. Paul Tremblay, président du Comité catholique. Nous verrons dans la dernière partie de cet article que cette réponse, même si elle est très claire et très nuancée, ne dissipe pas toutes les ambiguïtés.
19. *Règlements du Comité catholique concernant les institutions d'enseignement confessionnelles reconnues comme catholiques*, 19 juin 1974, Section III article 12.
20. Il semble de plus en plus difficile actuellement pour un professeur d'obtenir un congé d'étude.
21. Les lenteurs signalées dans l'implantation d'un programme d'étude des religions dans les écoles secondaires expliquent sans doute dans une certaine mesure l'absence quasi complète de programmes de formation de futurs maîtres dans ce domaine et les difficultés éprouvées par ces programmes à recruter un nombre substantiel d'étudiants.
22. J'ai tenté de fournir des éléments de réponse à cette question lors d'une communication présentée en juin dernier au Congrès des Sociétés savantes à l'Université Laval.
23. Colin ALVES : « Why Religious Education ? » dans *New Movements in Religious Education*, éd. par N. Smart et D. Horder, Temple Smith, London 1975, p. 23-32.
24. Guntram G. BISCHOFF : « The search for common definitions of religious studies and public education », dans *Religious Education*, jan.-fév. 1976, pp. 68-81.
25. Cette formulation reflète un consensus qui s'est développé au cours des dernières années au sein de l'équipe de professeurs et de chercheurs en sciences humaines des religions de l'Université de Sherbrooke. On peut noter que nous insistons peut-être un peu plus qu'en Angleterre et dans certains milieux américains sur la spécificité méthodologique des sciences humaines des religions par rapport aux autres disciplines qui s'intéressent à la religion : phénoménologie, philosophie, théologie. Cela tient sans doute en grande partie à une situation institutionnelle différente. Comme l'enseignement religieux confessionnel s'inspire principalement de la théologie et des disciplines connexes, les sciences des religions doivent apporter un nouvel éclairage sur la religion sinon il deviendrait tout à fait inutile d'introduire un système d'options dans l'enseignement religieux.
26. Il me paraît évident que la mise sur pied de programmes cohérents et adaptés aux processus d'apprentissage des étudiants de niveau élémentaire et secondaire exige un travail concerté de recherche et

d'expérimentation pédagogique où pédagogues et spécialistes des sciences des religions travaillent en étroite collaboration.

27. *Voies et impasses* 2, p. 22-23
28. Pour une analyse particulièrement rigoureuse développant une telle position, voir Pierre LUCIER : « *Voies et impasses* '... Voie... ou impasse ? » dans *Relations* juin 1975, vol 35 no 405 pp. 163-167.
29. Cette insistance est particulièrement nette dans la réponse du Comité catholique au comité de révision du programme de culture religieuse : « L'enseignement religieux de type culturel » Secrétariat du Comité catholique, 2 octobre 1975, p. 1-2.
30. *Règlements du comité catholique*, art. 8.
31. *Ibid*, note explicative : « *L'enseignement religieux de type culturel* a comme objectif principal d'élargir la culture religieuse des étudiants en les initiant aux diverses formes d'expression religieuse à travers la vie des hommes et des grandes religions. Cet enseignement fait appel à diverses démarches — historique, sociologique, phénoménologique et autres — inspirées des sciences humaines de la religion. Il doit également informer les étudiants de la pensée de l'Église concernant les grandes religions. » *Bulletin officiel du Ministère de l'Éducation*, no 3 (19/06/74 — 36-1029 (3) p. 77).
32. *Ibid*, art 12b.
33. « L'enseignement religieux de type culturel » p. 1.
34. l.c. p. 4-5.

FACULTÉ DE MUSIQUE UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Programmes offerts en 1977-78

au premier cycle :

- Baccalauréat en musique (général)
- B.A. (majeur musique, mineur au choix)
- B.A. (majeur musique, mineur éducation)
- Baccalauréat en musique (composition)
- Baccalauréat en musique (interprétation : chant, piano, clavecin, orgue ou instruments d'orchestre)
- Baccalauréat en musique (techniques d'écriture)
- Baccalauréat en musique (histoire et langues musicales)

aux cycles supérieurs :

- Maîtrise ès arts (musicologie)
- Maîtrise en musique (options composition et interprétation)
- Ph. D. (musicologie)
- Doctorat en musique (options composition et interprétation)

Pour tout renseignement, s'adresser à
Faculté de musique
Pavillon Marguerite d'Youville
2375, chemin de la Côte Ste-Catherine,
Montréal
Tél. : (514) 343-6427

programmes d'études en administration

programme de 2e cycle:

- diplôme en sciences administratives

programmes de 1er cycle:

- certificat en gestion d'entreprise
- certificat en gestion financière
- certificat en gestion du marketing
- certificat en gestion du personnel
- diplôme en sciences comptables

demande de prospectus

Centre de formation et
de perfectionnement en administration
École des Hautes Études Commerciales
5255, avenue Decelles, Montréal H3T 1V6

cours du soir
et sessions
intensives

programmes de perfectionnement:

- management et direction des entreprises
- cours d'administration de l'entreprise
- le syndicat dans l'entreprise
- marketing et vente par correspondance
- fiscalité et prise de décisions
- administration des coopératives
- relations humaines et leadership

renseignements:
343-4440



École des
Hautes Études
Commerciales

affiliée à
l'Université de Montréal