

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN THÉOLOGIE

PAR
JEAN MARTINEAU

LE SERVICE D'ANIMATION SPIRITUELLE
ET D'ENGAGEMENT COMMUNAUTAIRE.
ENJEUX ET PERSPECTIVES

JUIN 2003

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	1
<u>CHAPITRE UN : Une enquête régionale auprès des intervenants du milieu scolaire sur la place de la religion à l'école</u>	6
1. Contexte et limites du questionnaire	6
1.1 La préparation du questionnaire	7
1.2 L'échantillon	9
1.3 Le traitement des données	10
1.3.1 Le projet éducatif	11
1.3.2 Enseignement moral et religieux catholique	15
1.3.3 Enseignement moral et religieux. Observation d'un écart	20
1.3.3.1 L'éducation aux valeurs	20
1.3.3.2 Le développement de la vie intérieure et de la croissance personnelle et spirituelle	20
1.3.3.3 La connaissance des éléments de la foi catholique	21
1.3.3.4 La découverte d'un sens à la vie	21
1.3.3.5 La formation morale	21
1.3.3.6 Le respect des différences	22
1.3.4 Animation pastorale	22
1.3.5 Animation pastorale. Observation d'un écart	26
1.3.5.1 Reconnaître dans sa vie le sens et le dynamisme apportés par l'Évangile	27
1.3.5.2 Développer des liens de fraternité et de solidarité évangéliques avec les autres	27
1.3.5.3 Entrer en relation avec soi et avec Dieu par des expériences d'intériorité	28
1.3.5.4 Développer des attitudes responsables dans des projets d'actions et d'engagement humain	28
1.3.5.5 Établir des liens entre la foi et la vie de tous les jours	28
1.3.5.6 Établir des valeurs qui donnent une couleur à la vie de l'école	28
2. En résumé	29
3. Le débat sur la place de la religion à l'école	35
3.1 Le Rapport du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école	36

3.2 La réponse du ministre de l'Éducation	36
3.3 Des conséquences du projet de <i>Loi modifiant diverses dispositions législatives dans le secteur de l'éducation concernant la professionnalité</i>	38
4. Conclusion	39
CHAPITRE DEUX : <u>Le contexte socio-religieux du Québec. Un cadre interprétatif</u>	41
1. Le point de vue sociologique	42
1.1 Un univers organisé autour de quatre pôles	42
1.1.1 Les croyances religieuses proprement dites	42
1.1.2 Les croyances de type cosmique	42
1.1.3 Les croyances renvoyant au Moi	43
1.1.4 Les croyances de type social	43
1.2 Un univers organisé en fonction des besoins de sens	43
1.3 Un univers organisé selon une dynamique de marché	44
1.4 Une fonction d'utilité	45
1.5 La prépondérance de l'expérience	46
1.6 Un pluralisme interne au catholicisme	46
1.6.1 Le pluralisme de la mémoire	47
1.6.2 Le pluralisme de la distance	48
1.6.3 Le pluralisme des croyances	49
1.7 Le sujet croyant	49
1.7.1 La structure du sujet croyant	49
1.7.2 La culture de l'expérience	50
2. Le point de vue théologique	51
2.1 Les croyances. Un cadre de référence pour une foi	51
2.2 Une crise du croire	54
3. Des retombées sur l'enquête régionale	56
3.1 Une quête spirituelle	56
3.2 Interprétation des écarts observés dans l'enquête régionale	56
3.2.1 Le repère du pluralisme	57
3.2.2 Le repère d'une culture de l'expérience	58
3.2.3 Le repère de la quête spirituelle	59
4. La <i>Loi modifiant diverses dispositions législatives dans le secteur de l'éducation concernant la professionnalité</i> , une réponse à la diversité culturelle et religieuse de l'école publique québécoise	60

CHAPITRE TROIS : <u>Le Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire, une réponse à la diversité socio-religieuse de l'école publique québécoise</u>	67
1. Un nouveau service d'animation à la vie spirituelle	68
1.1 La vie spirituelle en dehors d'une confession religieuse	68
1.2 Les principes d'une vie spirituelle. Essai de définition	69
1.3 Des modèles de spiritualité contemporaine	75
1.4 Tableau synthèse	77
1.5 L'animation à la vie spirituelle	80
1.5.1 Des voies d'accès à la vie spirituelle	80
1.5.1.1 L'éveil à soi	80
1.5.1.2 Raviver le questionnement fondamental	83
1.5.1.3 L'inscription dans une foi	84
1.5.1.4 Retrouver une cohérence	86
1.5.2 Un modèle d'intervention	87
2. Un nouveau service d'engagement communautaire	89
2.1 L'engagement communautaire et l'engagement social	89
2.2 Les principes de l'engagement communautaire et social	90
2.2.1 L'égalité des personnes	90
2.2.2 Les droits et libertés	91
2.2.3 Le principe du renoncement	92
2.2.4 Responsabilité individuelle et collective	92
2.2.5 Le rôle de l'État démocratique	93
2.3 L'engagement communautaire, action de conscientisation	94
2.4 L'engagement communautaire, action de transformation	96
3. Le <i>Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire</i>	98
3.1 L'engagement communautaire au service de la vie spirituelle	98
3.2 La vie spirituelle, fondement de l'engagement communautaire	99
3.3 La vie spirituelle et l'engagement communautaire, une voie d'humanisation	99
CONCLUSION	103
BIBLIOGRAPHIE	109
ANNEXE UN	114
ANNEXE DEUX	119

REMERCIEMENTS

Merci à Madame Suzanne Rousseau pour sa direction toute rigoureuse, sympathique et enthousiaste. Les nombreuses rencontres de travail furent toujours enrichissantes et motivantes. Elle a été très respectueuse de mon cheminement, principalement dans les moments les plus difficiles de ma vie professionnelle et personnelle.

Un merci tout particulier à madame Denise Bellefleur-Raymond pour tous ces moments à échanger sur la vie spirituelle et sur l'engagement communautaire. Elle a profondément contribué à la bonification de ce travail.

Toute ma reconnaissance aux correcteurs, messieurs Gaëtan Baillargeon et Robert Mager. Ils ont été d'une grande rigueur et leurs commentaires ont enrichi ce mémoire. Ils m'ont incité à aller au bout de moi-même et en ce sens, ce fut très formateur. En termes de rigueur, j'en sors gagnant.

Ma reconnaissance aussi à mon père qui a accepté de faire une lecture minutieuse de mon mémoire dans le but d'assurer la qualité de la langue. Je tiens aussi à souligner l'apport de madame Colette Gilbert pour la mise en forme de qualité de ce travail.

Finalement, un merci tout à fait spécial à ma conjointe Sylvie pour sa compréhension et son support tout au long de ce laborieux travail, principalement dans les derniers moments. À plusieurs occasions, elle me poussa à poursuivre en me conseillant des horaires de travail. Un merci tout aussi important à mes enfants, Sarah et Philippe, pour les nombreuses soirées où j'ai monopolisé l'ordinateur de la maison et pour ces jours de congé passés sans papa.

RÉSUMÉ DU MÉMOIRE

En 1996, le gouvernement du Québec entreprend une vaste réflexion sur l'éducation. La Commission des États généraux sur l'éducation fera le tour du Québec afin de recueillir les opinions, réflexions et suggestions de la population. Au nombre des thématiques, il y a la place de la religion à l'école. Suite au rapport de cette Commission, la ministre de l'Éducation de l'époque, Madame Pauline Marois, porte cette question dans un débat public en donnant à un Groupe de travail le mandat d'examiner la question de la place de la religion à l'école, de définir les orientations pertinentes et de proposer des moyens en vue de leur mise en œuvre.

Au printemps 1999, le Groupe de travail dépose un rapport qui fait l'objet d'une Commission parlementaire à l'automne de la même année. Le 14 juin 2000, l'Assemblée nationale du Québec adopte la *Loi modifiant diverses dispositions législatives dans le secteur de l'éducation concernant la confessionnalité*. La Loi modifie considérablement le portrait de la religion à l'école en abolissant le statut confessionnel, en diminuant les heures allouées à l'enseignement religieux et en convertissant le Service d'animation pastorale en un *Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire*.

C'est dans ce contexte qu'en juin 1997, se tient une vaste enquête régionale, sur les territoires des commissions scolaires du Chemin-du-Roy et de l'Énergie, auprès des intervenants du monde scolaire primaire et secondaire. Le chapitre un présente les résultats de cette enquête artisanale et partisane. L'analyse des résultats ne permet pas de cerner avec précision la cohérence des positions prises par les intervenants du milieu scolaire en regard des éléments du Comité catholique qui définissent l'enseignement religieux catholique ainsi que l'animation pastorale. Toutefois malgré ses limites, l'enquête régionale permet de soulever des interrogations et d'orienter la recherche sur

les croyances. Les recherches du sociologue Raymond Lemieux et du théologien André Charron sur les croyances et les incroyances des Québécois ont nourri la réflexion et apporté quelques éclairages aux apparentes contradictions soulevées par les résultats de l'enquête régionale.

Lemieux et Charron reconnaissent qu'une grande diversité de croyances meublent actuellement l'imaginaire collectif. Le chapitre deux en vérifie les avenues pour interpréter certains résultats de l'enquête, particulièrement autour du service d'animation pastorale. Cette interprétation permet au cours du troisième chapitre de tenir une réflexion sur le nouveau *Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire* et de vérifier en quoi ce service répond aux attentes des Québécois en matière de formation spirituelle et religieuse non confessionnelle.

Au terme de notre réflexion, il est possible de conclure que le *Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire* est une contribution à l'édification de l'identité personnelle de l'élève, dans la diversité socio-religieuse de l'école publique québécoise. En ce sens, l'école publique québécoise ne peut renier le rôle et la pertinence de ce nouveau service qui trouve ses assises dans la Loi sur l'instruction publique. Nous souhaitons que ce mémoire devienne, à tout le moins, un élément qui puisse alimenter une réflexion soutenue susceptible de mobiliser et d'orienter l'action des animateurs à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire.

INTRODUCTION

La *Loi modifiant diverses dispositions législatives dans le secteur de l'éducation concernant la confessionnalité*¹, adoptée le 15 juin 2000, remodèle le statut de l'école publique québécoise par l'abolition du statut confessionnel des écoles, la diminution des heures d'enseignement en enseignement moral et religieux, et la mise en place d'un nouveau *Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire* en remplacement du service d'animation pastorale ou religieuse. Cette modification s'inscrit au cœur d'une histoire, celle de la culture québécoise qui s'est profondément transformée au cours des quarante dernières années, notamment sur le plan religieux. En effet, la confessionnalité scolaire a été l'un des débats majeurs de la société québécoise.

Avec l'avènement de la Confédération canadienne et à la demande des anglo-protestants du Québec, on inscrit l'article 93 dans l'acte de l'Amérique du Nord britannique comme mesure de protection de l'identité culturelle et religieuse. «Tous les pouvoirs, privilèges et devoirs conférés ou imposés par la loi du Haut Canada lors de l'Union aux écoles dissidentes des sujets protestants et catholiques romains de la Reine sont et seront par les présentes étendus aux écoles dissidentes des sujets protestants et catholiques romains de la Reine dans la province de Québec²». Cette loi protégeait les minorités anglo-protestantes du Québec et remettait officiellement la juridiction du système d'éducation à chaque province.

À partir de la Confédération, le Québec est donc titulaire de son système d'éducation. En 1869, c'est la création du Conseil de l'Instruction publique, constitué sur la base confessionnelle de deux comités, l'un catholique, l'autre protestant. Puisque

¹ Communément appelée la *loi 118*.

² ACTE DE L'AMÉRIQUE DU NORD BRITANNIQUE, article 93, paragraphe 2.

les protestants sont minoritaires, ce sont particulièrement les évêques catholiques qui dirigent l'éducation. En pratique, la majorité des écoles sont de confessionnalité catholique. Cette situation prévaudra jusqu'à ce que, vers 1960, la révolution tranquille et l'augmentation de l'urbanisation viennent transformer le visage du Québec.

En 1961, le gouvernement québécois crée une Commission royale d'enquête sur l'enseignement au Québec présidée par Mgr Alphonse-Marie Parent, alors vice-recteur de l'Université Laval. Suite aux conclusions du Rapport Parent, une loi, adoptée le 19 mars 1964, instituait le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur de l'éducation. Ce dernier était doté de deux comités confessionnels, l'un catholique et l'autre protestant. Avec le chevauchement de la révolution tranquille et du Concile Vatican II, le Québec et l'Église entrent à toute vitesse dans la modernité. La société et l'Église en sortent transformées. Une large part des institutions jusqu'alors gérées par l'Église passent aux mains de l'État, notamment celle de l'éducation.

Parallèlement, se forme un réseau d'écoles privées dirigées par le clergé ou par les communautés religieuses. La plupart de ces écoles sont catholiques romaines et tirent leur origine des anciens scolasticats religieux et des petits séminaires. Avec la diminution de candidats, les religieuses et les prêtres ouvrent leurs portes au public, répondant ainsi à une attente de la population qui y trouve une école de taille moyenne face aux gigantesques polyvalentes du système public.

Il faudra 20 ans encore avant que ne resurgisse la question de la confessionnalité scolaire. En 1976, le Parti québécois, conduit par René Lévesque, arrive au pouvoir. Le programme du parti préconise la souveraineté politique pour la sauvegarde de la langue et de la culture françaises. Dans cet esprit, en 1984, le ministre de l'Éducation de l'époque, monsieur Camille Laurin, propose le projet de loi 3 où les divisions du système scolaire ne se feraient plus sur une base confessionnelle mais sur la base linguistique. Ainsi, le réseau éducatif deviendrait neutre, les commissions scolaires seraient francophones ou anglophones et les écoles seraient communes et publiques.

Cependant, les parents auraient la possibilité de choisir le maintien d'un statut confessionnel, choix qui ferait l'objet d'une révision tous les cinq ans. Mais la Cour supérieure du Québec détermine que ce projet de loi ne respecte pas l'article 93 de l'Acte de l'Amérique du Nord britannique.

C'est le 23 décembre 1988, sous le gouvernement libéral de Robert Bourassa, qu'apparaît la Loi sur l'instruction publique qui remodelera en profondeur le système scolaire du Québec. Un long débat juridique s'installe et, en juin 1993, la Cour suprême du Canada déclare constitutionnelle la Loi sur l'instruction publique. Désormais, la carte scolaire québécoise est divisée en commissions scolaires anglophones et francophones. Certaines commissions scolaires ne tombent pas sous cette juridiction, notamment les commissions scolaires catholiques et protestantes de l'Île de Montréal et de Québec, parce qu'elles sont confessionnelles de droit de par l'article 93 de la Constitution canadienne.

En 1996, sous le gouvernement du Parti Québécois, le Québec entreprend une vaste réflexion sur l'éducation. La Commission des États généraux sur l'éducation fera le tour du Québec afin de recueillir les opinions de la population. Au nombre des thématiques, il y a la place de la religion à l'école. Suite à la Commission, la ministre de l'Éducation d'alors, madame Pauline Marois, décide de soumettre la question confessionnelle à un débat public.

Alors qu'au printemps 1997, Madame Marois entreprend les démarches d'abrogation de l'article 93 de l'Acte de l'Amérique du nord britannique, à l'automne 1997, elle confie à un Groupe de travail, sous la présidence de monsieur Jean-Pierre Proulx, «le mandat général d'examiner la question de la place de la religion à l'école, de définir les orientations pertinentes et de proposer des moyens en vue de leur mise en œuvre³». En décembre 1997, le Gouvernement québécois obtient du parlement canadien

³ GROUPE DE TRAVAIL SUR LA PLACE DE LA RELIGION À L'ÉCOLE, Jean-Pierre PROULX (Dir.), *Laïcité et religion : perspective nouvelle*, Québec, Gouvernement du Québec, 1999, p. 8.

l'abrogation du droit confessionnel de l'article 93 de l'Acte de l'Amérique du Nord britannique. Madame la Ministre déclare : «On vient de déverrouiller le système confessionnel».

Le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école dépose ses recommandations au printemps 1999. Le rapport favorise la déconfessionnalisation massive du système scolaire québécois. Une Commission parlementaire a lieu à l'automne de la même année. Monsieur François Legault, alors ministre de l'Éducation, fait adopter le projet de loi 118, le 15 juin 2000.

C'est dans ce contexte de grande mouvance sur le plan confessionnel que ce mémoire a été entrepris. Le rédacteur participe alors à la réalisation d'une enquête régionale auprès de tous les intervenants des Commissions scolaires du Chemin-du-Roy et de l'Énergie en juin 1997. Le projet de mémoire déposé alors vise à interpréter l'écart observé entre les visées de 1993 du Comité catholique sur l'animation pastorale et celles des répondants de l'enquête que sont les intervenants du milieu scolaire en 1997. Mais la situation évolue rapidement. Entre le dépôt du projet de mémoire et la rédaction finale, la législation et le contexte scolaire auront progressivement orienté la recherche vers la dichotomie entre les croyances traditionnelles qui sont largement questionnées et l'option d'un maintien du service de pastorale scolaire. En effet, le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école a reconnu la pertinence du service de pastorale scolaire. Une question se pose alors : comment ce service confessionnel a-t-il pu résister aux pressions du processus de déconfessionnalisation?

Le mémoire tente de répondre à cette question en vérifiant comment les intervenants du milieu scolaire se sont situés par rapport aux normes qui définissent la confessionnalité scolaire au moment de l'enquête. Le premier chapitre permet de constater que plusieurs d'entre eux prennent une distance à l'égard de critères qu'on pourrait qualifier de spécifiquement catholiques. Pour chercher à interpréter ce phénomène, les travaux de Raymond Lemieux et de André Charron sur les croyances

des Québécois serviront de paramètres explicatifs dans le deuxième chapitre. Finalement, le dernier chapitre veut jeter un regard sur le service d'animation pastorale à l'école secondaire en tenant compte des réflexions des chapitres précédents et du contexte de l'État québécois.

La proclamation de la *Loi modifiant diverses dispositions législatives dans le secteur de l'éducation concernant la confessionnalité*, en lui retirant sa visée confessionnelle, viendra considérablement transformer l'orientation du service d'animation pastorale. Depuis juillet 2001, à l'école secondaire, les animateurs de pastorale deviennent des animateurs du *Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire*. Le dernier chapitre pose directement la question suivante : ce nouveau *Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire* est-il la réponse adéquate à la diversité socio-religieuse de l'école publique québécoise telle que perçue par la réflexion des deux premiers chapitres?

CHAPITRE UN

Une enquête régionale auprès des intervenants du milieu scolaire sur la place de la religion à l'école

1. Contexte et limites du questionnaire

Tout commence le 1^{er} décembre 1997 alors que tous les enseignants en enseignement moral et religieux catholique et tous les animateurs de pastorale du diocèse de Trois-Rivières sont convoqués à un souper causerie par Mgr Martin Veillette, évêque du lieu. Monseigneur Veillette a invité madame Christine Cadrin-Pelletier, sous-ministre associée de foi catholique au ministère de l'Éducation, madame Suzanne Rousseau, membre du Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation, monsieur Richard Leblanc de la Direction à l'enseignement catholique du ministère de l'Éducation et monsieur Jean De Carufel, répondant régional en éducation chrétienne pour le compte du même ministère.

Cette rencontre a pour but d'informer les intervenants religieux des écoles primaires et secondaires de l'évolution du dossier sur la place de la religion à l'école et de permettre un échange avec des personnes proches du ministre de l'Éducation. Les intervenants religieux du monde scolaire ont vite compris qu'un nouveau débat se dessine et qu'ils ne pourront se permettre d'attendre passivement les résultats du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école. Le sentiment des convives est alors partagé entre le découragement, la fatigue de la dernière lutte et l'espérance d'un apport pertinent à la nouveauté pressentie.

Il faut mobiliser de nouvelles énergies, non seulement pour le débat politique et intellectuel, mais également sur le terrain, en vérifiant jusqu'où la religion à l'école est encore souhaitée par les intervenants du milieu scolaire eux-mêmes. C'est là que réside la véritable raison d'être de la confessionnalité scolaire, si les gens œuvrant auprès des jeunes y reconnaissent toujours sa pertinence.

Suite à cette rencontre, l'auteur de ce mémoire participe à l'élaboration d'un questionnaire afin de connaître les intentions des intervenants du milieu scolaire sur la place de la religion à l'école. Les résultats de cette enquête serviront à la rédaction de mémoires pour l'éventuelle Commission parlementaire sur la place de la religion à l'école. À la fin du mois de juin 1997, trois mille cinq cents questionnaires sont envoyés auprès de tout le personnel scolaire du territoire du diocèse de Trois-Rivières.

Cette enquête, réalisée dans un laps de temps extrêmement court n'a malheureusement pu être validée. Un processus de validation aurait mis au jour des limites importantes, notamment le caractère restrictif des réponses proposées. Le questionnaire a été conçu par les conseillers en éducation chrétienne des commissions scolaires concernées, du rédacteur de ce mémoire, en collaboration avec la responsable de l'éducation à l'Office diocésain du diocèse de Trois-Rivières, madame Lucie Girard. C'est une enquête artisanale et, enfin de compte, partisane car elle est portée par des initiateurs dont l'intention est de contrer le courant de déconfessionnalisation scolaire. Les critères confessionnels à évaluer sont tirés des définitions du Comité catholique sur l'enseignement moral et religieux et sur l'animation pastorale parce que l'enquête est réservée aux intervenants des écoles reconnues comme catholiques. En conséquence, l'enquête ne traite pas de la problématique protestante.

1.1 La préparation du questionnaire. Le questionnaire comporte six volets de questions⁴. Deux objectifs président au choix des thèmes, d'une part, recueillir de

⁴ Voir ANNEXE UN, pp. 114-118.

l'information afin d'alimenter d'éventuels mémoires pour la Commission parlementaire sur la place de la religion à l'école⁵ et, d'autre part, être une occasion de sensibiliser les personnes ciblées par l'enquête aux visées du Comité catholique sur l'enseignement moral et religieux catholique et sur l'animation pastorale.

Quatre aspects de l'école confessionnelle font l'objet de l'enquête auprès des intervenants du milieu scolaire :

- Le projet éducatif : particulièrement là où est articulé le projet éducatif en fonction des valeurs chrétiennes. Ce qui est le cas pour toutes les écoles concernées par l'enquête.
- L'exemption des enseignants à dispenser l'enseignement moral et religieux catholique : ce point concerne plus particulièrement les enseignants de niveau primaire.
- L'enseignement moral et religieux catholique
- L'animation pastorale

Le questionnaire présente un portrait de l'école confessionnelle définie par le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation : «Une école qui reconnaît une foi religieuse particulière tant dans son enseignement et son organisation que dans sa vie pédagogique⁶». Plusieurs questions sont formulées de façon à découvrir où se situent les intervenants du milieu scolaire face aux éléments qui donnent à l'école une couleur confessionnelle et qu'ils puissent expliquer les raisons de leur option.

⁵ À l'automne 1999, cette Commission avait pour objet de réagir aux conclusions du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école.

⁶ Comité catholique, *Regards sur les mots qui servent à dire l'éducation chrétienne*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, Direction des communications du Québec, 1981, p. 13.

Ces diverses questions sont réparties dans le questionnaire. La particularité de l'analyse des résultats réside dans la mise en relation de réponses quantitatives et qualitatives. Ceci dans le but de dégager des indicateurs sur divers critères confessionnels de l'école.

L'interprétation des résultats doit tenir compte de l'ensemble des questions reliées les unes aux autres plutôt que des seuls pourcentages obtenus à chacune des questions. Enfin, une question porte sur les motifs entraînant une personne à ne pas compléter le questionnaire de l'enquête.

1.2 L'échantillon. Les membres du personnel de toutes les écoles reconnues comme catholiques sur le territoire des commissions scolaires du Chemin-du-Roy et de l'Énergie ont reçu un questionnaire. Les conseillers en éducation chrétienne agissent comme agents de liaison avec les directions d'écoles.

Trois mille cinq cents questionnaires sont expédiés à la fin du mois de juin 1997. De ce nombre, mille six questionnaires sont complétés et retournés dans les délais imposés. Ceci correspond à un taux de réponse de vingt-huit pour-cent. Toutes les catégories de personnel de l'école ont été rejointes. Le tableau I présente la répartition des répondants ayant retourné le questionnaire complété.

TABLEAU 1 : Répartition des catégories de personnel ayant répondu au questionnaire

Directeur primaire	14	Enseignant EMRC ⁷ primaire	260
Directeur secondaire	12	Enseignant secondaire	300
Employé soutien primaire	77	Enseignant EMRC secondaire	57
Employé soutien secondaire	71	P.N.E. ⁸ primaire	34
Enseignant primaire ⁹	148	P.N.E. secondaire	33

⁷ Enseignement moral et religieux catholique.

⁸ Professionnel non enseignant.

⁹ Enseignant du primaire qui ne dispense pas l'enseignement moral et religieux catholique.

1.3 Le traitement des données. Un obstacle majeur se présente au moment où les questionnaires reviennent : comment compiler toutes ces données de façon à pouvoir, par la suite, les interpréter et les mettre en relation? Il fallait trouver un logiciel qui puisse traiter les données qualitatives. Il existe plusieurs logiciels traitant des données quantitatives mais plus rares et moins connus sont ceux qui traitent des données qualitatives. Après plusieurs mois de recherche, un logiciel répond aux attentes. Il s'agit du logiciel ATLAS/ti 4.1¹⁰. Vient ensuite le difficile labeur de transférer les données qualitatives dans les champs préalablement créés dans le questionnaire, si bien qu'au printemps 1998, on peut commencer à traiter les données de l'enquête.

Afin d'obtenir un portrait global de la réaction des intervenants du milieu scolaire, une première analyse est effectuée pour l'ensemble des catégories de personnel. Une distribution de fréquence des réponses obtenues est produite pour chacune des questions quantitatives. Les tableaux qui suivent illustrent les résultats de l'ensemble des répondants.

L'absence de données qualitatives aux questions 4 et 5 du questionnaire, questions invitant les répondants à réagir aux orientations du Comité catholique sur l'enseignement religieux et l'animation pastorale, a exigé l'analyse de toutes les données de l'enquête. Car lorsque les intervenants du monde scolaire se positionnent par rapport aux différents éléments de la visée du Comité catholique sur l'enseignement religieux et l'animation pastorale, les réponses laissent apparaître un écart de variation qui démontre que les tenants du milieu scolaire semblent prendre une distance par rapport aux orientations du Comité catholique quand il est spécifiquement question de la relation au divin et de ses retombées dans une vie de foi. Mais le pourcentage d'éléments qualitatifs permettant de préciser les motifs de ces écarts, se situe à près de 10%. Ils se présentent le plus souvent sous forme de ratures ou de points d'interrogation. Fait à souligner, ratures

¹⁰ Copyright © ,1997, Scientific Software Development, All rights reserved.

ou signes interrogatifs ont été effectués sans être explicitement permis ou sollicités, ce qui n'en permet pas une validation exhaustive.

Par contre, la cueillette des données qualitatives aux questions 1, 4 et 6, questions traitant respectivement du projet éducatif, de l'enseignement moral et religieux catholique et de l'animation pastorale, contribue à interpréter les écarts de variation notamment en ce qui a trait aux éléments de la visée du Comité catholique sur l'enseignement religieux et l'animation pastorale. Les personnes qui se sont positionnées par rapport à ces orientations sont celles qui ont répondu aux autres questions de l'enquête, avec l'espace nécessaire pour préciser les motifs de leur choix.

D'abord, notons que 76 personnes (7,6%) ont retourné le questionnaire de l'enquête en indiquant ne pas vouloir le compléter. Une question permettait d'en connaître les motifs. Le tableau 2 rend compte de ceux-ci.

TABLEAU 2 : Motifs des répondants qui n'ont pas complété le questionnaire.

Motifs	Nombre de répondants	Pourcentage
Je ne veux pas m'impliquer dans ce débat	42	55,3%
La religion c'est dépassé	14	18,4%
Je n'ai pas le temps	14	18,4%
L'éducation religieuse n'a pas de place à l'école	6	7,9%

Plus de la moitié de ces répondants ne veulent pas s'impliquer dans le débat sur la place de la religion à l'école et plus du tiers trouvent que la religion est dépassée ou qu'elle n'a pas sa place à l'école. Ces données seront présentes dans la suite de l'analyse. Elles se retrouvent sous la rubrique «autres». Beaucoup d'autres personnes n'ont pas retourné le questionnaire. Si on peut déduire qu'elles n'ont pas voulu le compléter, on ne peut en connaître les raisons.

1.3.1 Le projet éducatif. La première question porte sur les valeurs du projet éducatif de l'école. Il s'agit de voir si les intervenants du milieu scolaire trouvent

important que les valeurs du projet éducatif de l'école soient établies en fonction des valeurs chrétiennes. Notons qu'il s'agit d'une question fermée n'offrant pas d'autres options au répondant¹¹. Le tableau 3 illustre les résultats de la question 1.

TABLEAU 3 : Projet éducatif à valeurs chrétiennes.

Choix	Nombre de répondants	Pourcentage
Oui	772	76,7%
Non	116	11,5%
Pas de réponse	42	4,2%
Autres ¹²	76	7,6%

Majoritairement (76,7%), les répondants optent pour que les valeurs du projet éducatif de leur école soient établies en fonction des valeurs chrétiennes ; 11,5% sont en désaccord et 4,2% n'ont pas répondu à la question. Les répondants n'ont donc pas systématiquement rejeté la tradition chrétienne en milieu scolaire. Les motifs justifiant le choix des répondants viendront préciser le contenu de cette tradition. Les tableaux suivants les présentent selon les catégories de personnel du niveau primaire puis du niveau secondaire.

TABLEAU 3,1 : Projet éducatif à valeurs chrétiennes - Écoles primaires.

Catégories	Oui	Non	Autres	Pas de réponse
Directeur	10	3	0	1
Enseignant	98	9	35	6
Enseignant EMRC	213	33	4	10
P.N.E.	31	3	0	0
Soutien	62	8	4	3
Total	414	56	43	20
Pourcentage	77,7%	10,5%	8,0%	3,8%

¹¹ Question 1 : Une école dont les valeurs du projet éducatif sont établies en fonction des valeurs chrétiennes, a-t-elle encore sa place dans votre milieu? Voir ANNEXE UN, p. 115

¹² Rappelons qu'il s'agit des personnes qui n'ont pas voulu compléter le questionnaire. Voir TABLEAU 2, p. 11.

TABLEAU 3,2 : Motifs des répondants en faveur d'un projet éducatif à valeurs chrétiennes au primaire.

Raisons invoquées	Nombre de répondants	Pourcentage
Pas de commentaire	168	40,5%
Important de transmettre ces valeurs à l'école	59	14,0%
Favorise le développement intégral	40	9,6%
Donne du sens à la vie	37	8,9%
Ces valeurs sont universelles	29	7,0%
C'est le fondement de notre culture	25	6,0%
Pour respecter le choix des parents	24	5,7%
En lien avec mes propres valeurs	12	2,8%
Responsabilise	6	1,4%
Meilleure connaissance de la religion	5	1,2%
Sans lien avec le religieux	3	0,7%
On ne peut pas être contre la vertu	2	0,5%
Je ne sais pas	2	0,5%
Pourquoi pas?	1	
Alors il faut être cohérent dans le vécu	1	0,2%

TABLEAU 3,3 : Motifs des répondants en défaveur d'un projet éducatif à valeurs chrétiennes au primaire.

Raisons invoquées	Nombre de répondants	Pourcentage
Les valeurs peuvent être autres que religieuses	21	37,5%
Responsabilité de la famille	16	28,5%
Ne correspond plus à la réalité sociale	14	25,0%
Pour le respect des différences	5	9,0%

TABLEAU 3,4 : Projet éducatif à valeurs chrétiennes - Écoles secondaires.

Catégories	Oui	Non	Autres	Pas de réponse
Directeur	7	1	3	1
Enseignant	218	46	22	14
Enseignant EMRC	50	3	1	3
P.N.E.	28	3	0	2
Soutien	55	7	7	2
Total	358	60	33	22
Pourcentage	75,7%	12,7%	7,0%	4,6%

TABLEAU 3,5 : Motifs des répondants en faveur d'un projet éducatif à valeurs chrétiennes au secondaire.

Motifs	Nombre de répondants	Pourcentage
Pas de commentaire	114	31,8%
Important de transmettre ces valeurs à l'école	79	22,0%
Donne du sens à la vie	53	14,8%
Favorise le développement intégral	28	7,8%
Pour respecter le choix des parents	24	6,7%
C'est le fondement de notre culture	21	5,8%
Ces valeurs sont universelles	17	4,7%
En lien avec mes propres valeurs	8	2,2%
Sans lien avec le religieux	6	1,7%
Valeurs chrétiennes différentes de catholique	5	1,3%
Alors il faut être cohérent	2	0,6%
Meilleure connaissance de la religion	1	0,3%

TABLEAU 3,6 : Motifs des répondants en défaveur d'un projet éducatif à valeurs chrétiennes au secondaire.

Motifs	Nombre de répondants	Pourcentage
Pas de commentaire	10	16,6%
Pour le respect des différences	17	28,3%
Responsabilité de la famille	12	20,0%
Ne correspond plus à la réalité sociale	11	18,3%
Les valeurs peuvent être autres que religieuses	8	13,3%
Ces croyances sont mensongères	2	3,3%

C'est sensiblement dans les mêmes proportions qu'on opte en faveur d'un projet éducatif à valeurs chrétiennes au niveau primaire (77,7%) et au niveau secondaire (75,7%). Cependant, puisque la question ne présentait aucune alternative, on ne peut conclure qu'il s'agisse d'un vote en faveur du statut confessionnel.

Six motifs réfèrent aux valeurs chrétiennes et se dégagent des raisons invoquées en faveur d'un projet éducatif à valeurs chrétiennes au niveau primaire comme au niveau secondaire. Ces six thèmes regroupés représentent 51,2% des raisons invoquées au primaire et 61,8% au secondaire. Les répondants reconnaissent ainsi qu'il est important

de transmettre les valeurs chrétiennes à l'école primaire et à l'école secondaire. Universelles et fondements de notre culture, celles-ci favorisent le développement intégral de la personne et donnent un sens à la vie. Le respect du choix des parents est aussi invoqué dans ce regroupement mais ne représente que 6% des raisons invoquées.

Quelques écarts de variation entre le primaire et le secondaire sont aussi intéressants. Notamment en ce qui concerne l'importance de transmettre les valeurs chrétiennes à l'école, l'apport de ces valeurs sur le sens à la vie et la faveur accordée au développement intégral. Les résultats démontrent que l'importance de ces éléments est plus grande au secondaire qu'au primaire. Les résultats regroupés de ces trois éléments représentent à eux seuls près de 45% des raisons invoquées au secondaire comparativement à 32,5% au primaire. Les intervenants du secondaire semblent plus à même de vérifier les questions relatives à la quête de sens puisque les adolescents s'expriment davantage à ce niveau que les jeunes du primaire.

En contrepartie, les répondants qui ne favorisent pas le projet éducatif à valeurs chrétiennes expliquent leur choix autour de quatre grandes idées au primaire (91%) comme au secondaire (80%). Il s'agit en fait de favoriser les valeurs morales sans connotation religieuse. Les valeurs chrétiennes ne correspondent plus à la réalité sociale et elles doivent être transmises par la cellule familiale. De plus, l'école doit privilégier le respect des différences : cette position est plus importante au secondaire (28,3%) qu'au primaire (9%). Ces arguments regroupés représentent 100% des répondants en défaveur d'un projet éducatif à valeurs chrétiennes au primaire contre 80% pour le secondaire, dont 16,6% n'ont pas fourni de commentaires, contre 3,6% qui considèrent les croyances chrétiennes mensongères.

1.3.2 Enseignement moral et religieux catholique. Le deuxième élément considéré par l'enquête est l'enseignement moral et religieux catholique. À la question 3, les répondants sont invités à se positionner par rapport aux différents éléments de la visée du Comité catholique concernant l'enseignement moral et religieux catholique. Par la

suite, la question 4 voulait vérifier si les intervenants du milieu scolaire souhaitent que cet enseignement soit maintenu. Notons la limite de la question qui n'offre aucune alternative au répondant¹³. Le tableau suivant illustre les résultats à cette question.

TABLEAU 4 : Enseignement moral et religieux catholique

Choix	Nombre de répondants	Pourcentage
Oui	746	74,1%
Non	148	14,7%
Autres	76	7,6%
Pas de réponse	36	3,6%

La majorité des répondants (74,1%) est favorable à ce que l'enseignement moral et religieux catholique soit maintenu. Bien que minime, on constate un léger glissement par rapport au projet éducatif à valeurs chrétiennes puisque 76,7% se disent en faveur. Près de 15% sont en défaveur et 3,6% ne répondent pas à la question. Les tableaux suivants illustrent les résultats au primaire et au secondaire en plus d'être accompagnés des motifs invoqués.

TABLEAU 4,1 : Enseignement moral et religieux catholique—Écoles primaires.

Catégories	Oui	Non	Autres	Pas de réponse
Directeur	9	4	0	1
Enseignant	88	17	35	6
Enseignant EMRC	191	57	4	10
P.N.E.	30	2	0	2
Soutien	63	9	4	1
Total	381	89	43	20
Pourcentage	71,5%	16,7%	8,1%	3,7%

¹³ Question 4 : Tenez-vous à ce que cet enseignement continue d'être offert à l'école? Voir ANNEXE UN p. 116.

TABLEAU 4,2 : Motifs des répondants en faveur de l'enseignement moral et religieux catholique au primaire.

Motifs	Nombre de répondants	Pourcentage
Pas de commentaire	165	43,3%
L'école est le seul endroit pour transmettre efficacement ces valeurs	58	15,2%
Pour le développement intégral de l'enfant	37	9,7%
Pour respecter le choix des parents	31	8,1%
Pour la transmission des valeurs	26	6,8%
Avec moins de périodes	21	5,5%
Donne un sens à la vie	19	4,9%
Seul temps d'expression et de verbalisation	10	2,6%
J'y crois	10	2,6%
Indifférent	2	0,5%
Pour le climat de l'école	1	0,2%
Je ne sais pas	1	0,2%

TABLEAU 4,3 : Motifs des répondants en défaveur de l'enseignement moral et religieux catholique au primaire.

Motifs	Nombre de répondants	Pourcentage
Responsabilité de la famille	51	57,3%
Pas dans la forme actuelle	13	14,6%
Responsabilité de la paroisse	8	8,9%
La religion catholique ne correspond plus à notre réalité	7	7,8%
Possible de transmettre les valeurs sans religion	6	6,7%
Prend le temps de matières plus importantes	3	3,4%
Pas l'âge pour la spiritualité	1	1,1%

TABLEAU 4,4 : Enseignement moral et religieux catholique—Écoles secondaires

Catégories	Oui	Non	Autres	Pas de réponse
Directeur	7	3	3	2
Enseignant	227	40	22	11
Enseignant EMRC	54	2	1	0
P.N.E.	28	4	0	1
Soutien	52	10	7	2
Total	365	59	33	16
Pourcentage	77,1%	12,5%	7,0%	3,4%

TABLEAU 4,5 : Motifs des répondants en faveur de l'enseignement moral et religieux catholique au secondaire.

Motifs	Nombre de répondants	Pourcentage
Pas de commentaire	184	50,4%
Développement intégral	66	18,1%
Transmission des valeurs	23	6,3%
L'école est le seul endroit pour transmettre efficacement ces valeurs	22	6,0%
Mettre à jour les contenus	18	4,9%
Pas uniquement catholique	17	4,6%
Respecter le choix des parents	9	2,5%
J'y crois	9	2,5%
Pour le choix avec morale	8	2,2%
Par projet	3	0,8%
Indifférent	2	0,5%
Avec moins de périodes	1	0,3%
Par des spécialistes	1	0,3%
Pas sur les cinq années	1	0,3%
Dépend de la foi de l'enseignant	1	0,3%

TABLEAU 4,6 : Motifs des répondants en défaveur de l'enseignement moral et religieux catholique au secondaire.

Motifs	Nombre de répondants	Pourcentage
Pas de commentaire	29	49,1%
Responsabilité de la famille	16	27,1%
Responsabilité de la paroisse	5	8,5%
La religion catholique ne correspond plus à notre réalité	4	6,8%
Coûte trop cher	2	3,4%
Les gens ne pratiquent plus	1	1,7%
La morale est plus adaptée	1	1,7%
Le milieu ne veut pas en être un exemple	1	1,7%

Malgré une différence minime, c'est au secondaire que l'on retrouve la proportion la plus élevée en faveur de l'enseignement moral et religieux catholique (77,1%). Au primaire, cette proportion baisse à 71,5%. Cela peut s'expliquer par le fait qu'au primaire, l'enseignement moral et religieux catholique est dispensé, dans la majorité des

cas, par le titulaire de la classe. Or, plus de 20% des enseignants du primaire, qui dispensent cet enseignement, sont en défaveur que cet enseignement demeure offert à l'école. Notons, au passage, que c'est la même proportion d'enseignants qui n'aime pas dispenser cet enseignement. Ils ne se sentent pas libres de le faire et ne se sentent pas suffisamment aptes à l'enseigner. Telle fut leur réponse à la question 2 du questionnaire de l'enquête¹⁴. Cette situation n'est pas présente au secondaire puisque l'enseignement religieux est généralement dispensé par des spécialistes en la matière.

Malgré cela, le pourcentage en faveur de l'enseignement moral et religieux catholique est très élevé et il est intéressant d'en vérifier les raisons. Au primaire, retenons six grands motifs. D'abord, certains mentionnent que l'école est le seul lieu pour transmettre les connaissances religieuses. D'autres voient, dans cet enseignement, un moyen favorable au développement intégral de l'enfant, un lieu pour transmettre les valeurs et des éléments susceptibles de donner un sens à la vie. Quelques-uns veulent simplement respecter le choix des parents tandis que d'autres veulent en diminuer les périodes. Tous ces motifs regroupés représentent 50,2% des répondants en faveur de l'enseignement moral et religieux catholique.

Au secondaire, les répondants estiment que cet enseignement favorise le développement intégral de la personne et la transmission de valeurs importantes. De plus, ils croient que l'école est le lieu le mieux organisé pour transmettre ces connaissances. Les données regroupées représentent 30,4% des répondants. Il faut cependant mentionner que plus de la moitié n'ont pas motivé leur choix. Ce qui peut démontrer une certaine difficulté à préciser l'apport de cet enseignement même s'il est toujours souhaité.

Quant aux répondants en défaveur de l'enseignement moral et religieux catholique, plusieurs considèrent que cet enseignement relève de la responsabilité familiale, 57,3%

¹⁴ Le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école a aussi observé cette situation à 27%.

au niveau primaire et 27,1% au niveau secondaire. Notons aussi que ceux qui croient que l'enseignement moral et religieux catholique relève de la paroisse ne comptent que pour 8,9% au primaire et 8,5% au secondaire.

1.3.3 Enseignement moral et religieux. Observation d'un écart. Les répondants doivent également se positionner par rapport aux six éléments de la visée du Comité catholique sur l'enseignement moral et religieux catholique. Des écarts importants sont observés, notamment lorsque ces éléments s'articulent autour d'un rapport à la vie de foi. Les six éléments en question sont :

1. L'éducation aux valeurs.
2. Le développement de la vie intérieure et de la croissance personnelle et spirituelle.
3. La connaissance des éléments de la foi catholique.
4. La découverte d'un sens à la vie.
5. La formation morale.
6. Le respect des différences.

Chaque élément est traité individuellement selon les données quantitatives recueillies. Il n'y avait pas d'espace pour recueillir des commentaires dans le questionnaire. On ne peut donc traiter qualitativement les résultats, sauf par quelques ratures sur le texte, des points d'interrogation et quelques commentaires ajoutés. C'est une limite regrettable pour l'interprétation des résultats.

1.3.3.1 L'éducation aux valeurs. Les répondants considèrent cet élément de très important à important dans une proportion de 99%. Seulement 1% des répondants le considèrent de moins important à pas du tout important. Ces résultats démontrent l'importance quasi unanime accordée à l'éducation aux valeurs à l'école.

1.3.3.2 Le développement de la vie intérieure et de la croissance personnelle et spirituelle. Cet élément vise d'abord à prendre contact avec soi tout en s'ouvrant aux autres, au monde et à la présence de Dieu. Les répondants considèrent cet élément de

très important à important dans une proportion de 90%. Seulement 10% des répondants le considèrent de moins important à pas du tout important. Des ratures sur le mot «dieu» et sur le mot «spirituelle» pourraient nous indiquer que ces personnes sont favorables à des éléments éducatifs qui favorisent la croissance personnelle sans toutefois ouvrir à une transcendance. En fait, les ratures et ajouts montrent que les répondants étaient mal à l'aise avec les formulations et cherchaient des alternatives.

1.3.3.3 La connaissance des éléments de la foi catholique. Cet élément concerne la connaissance des récits bibliques, ceux de la tradition et de l'enseignement de l'Église. Il est considéré de très important à important par 58% des répondants, alors que 42% le considèrent de moins important à pas du tout important. Notons l'écart important par rapport aux éléments précédents et par rapport à ceux qui suivent. Nous avons peu d'éléments qualitatifs pour interpréter cet écart mais des ratures sur les mots «foi catholique» et «enseignement de l'Église» indiquent une tendance à prendre une distance face à l'institution.

1.3.3.4 La découverte d'un sens à la vie. Cet élément veut faire connaître une manière de vivre, une philosophie de la vie et une vision du monde inspirées du christianisme. Ici, les répondants considèrent cet élément de très important à important dans une proportion de 85%. Pour les autres qui le considèrent de moins important à pas du tout important (15%), il semble que ce soit le mot «christianisme» qui fasse problème. Des ratures sur le mot permettent de le constater. Cependant, à la lumière de l'énoncé précédent, le mot «christianisme» heurte moins que les expressions «foi catholique» et «enseignement de l'Église». Ici, les pourcentages parlent par eux-mêmes.

1.3.3.5 La formation morale. Cet élément concerne plus particulièrement le développement de la confiance en soi et la capacité d'être responsable de ses actes. C'est dans une proportion de 99% que les répondants le considèrent de très important à important. Seulement 1% le considèrent de moins important à pas du tout important.

C'est donc par une grande majorité que les répondants favorisent la formation morale dans l'éducation des élèves de l'école.

1.3.3.6 Le respect des différences. Cet élément concerne le respect des personnes dans leurs particularités culturelles, sociales et religieuses. Ici encore, cet élément est considéré de très important à important par 99% des répondants. Le respect des différences est donc un aspect essentiel à transmettre en éducation et il est valorisé par la grande majorité des intervenants du milieu scolaire.

En somme, l'observation de ces données révèle que les intervenants du monde scolaire prennent une distance avec les éléments de la visée du Comité catholique, plus particulièrement lorsque ces éléments font référence à Dieu, à la foi et à l'enseignement de l'Église; autrement dit, à chaque fois que ces éléments réfèrent à un aspect typiquement confessionnel. Cette observation est d'autant plus facile à vérifier que tous les autres énoncés correspondant aux valeurs, à la croissance personnelle, à la découverte d'un sens à la vie, à la formation morale et au respect des différences, reçoivent une cote de 85 à 99%.

1.3.4 Animation pastorale. Le troisième thème de l'enquête est l'animation pastorale. La question 4 invite les répondants à se positionner sur les éléments de la visée du Comité catholique qui décrivent ce service. Par ailleurs, la question 6 veut vérifier la pertinence d'un animateur de pastorale à l'école. Notons la limite de la question qui n'offre pas d'autres options au répondant¹⁵. Le tableau 5 illustre les résultats de la question 6.

¹⁵ Question 6 : Croyez-vous que l'animatrice ou l'animateur de pastorale a sa place dans l'école? Voir ANNEXE UN, p. 118.

TABLEAU 5 : Animation pastorale

Choix	Nombre de répondants	Pourcentage
Oui	817	81,2%
Non	77	7,6%
Autres	76	7,6%
Pas de réponse	36	3,6%

C'est l'animation pastorale qui reçoit la plus forte cote de tout le sondage (81,2%). Seulement 7,6% des répondants ne croient pas que l'animateur de pastorale a encore sa place à l'école. Parmi les motifs invoqués en faveur de ce service, il y a quelques différences importantes selon qu'il s'agit du primaire ou du secondaire. Les tableaux suivants illustrent les résultats au primaire et au secondaire en plus d'être accompagnés des motifs invoqués.

TABLEAU 5,1 : Animation pastorale - Écoles primaires

Catégories	Oui	Non	Autres	Pas de réponse
Directeur	12	1	0	1
Enseignant	93	12	35	8
Enseignant EMRC	225	20	4	11
P.N.E.	32	2	0	0
Soutien	64	6	4	3
Total	426	41	43	23
Pourcentage	79,9%	7,7%	8,1%	4,3%

TABLEAU 5,2 : Motifs des répondants en faveur de l'animation pastorale au primaire.

Motifs	Nombre	de Pourcentage
	répondants	
Pas de commentaire	116	27,2%
Complément à l'EMRC	110	25,8%
Un guide, une ressource	51	12,0%
Apprentissage et expérimentation des facettes de la foi	53	12,4%
Il porte la thématique de l'année	43	10,0%
Lien entre l'école et la communauté	36	8,4%
Avec plus de temps de présence	9	2,1%
À cause du statut confessionnel	3	0,7%
Pas uniquement lié à l'évangélisation	3	0,7%
Participation libre	2	0,5%

TABLEAU 5,3 : Motifs des répondants en défaveur de l'animation pastorale au primaire.

Motifs	Nombre	de Pourcentage
	répondants	
Pas de commentaire	11	26,8%
Le religieux à l'extérieur de l'école	9	21,9%
L'enseignant peut jouer ce rôle	8	19,5%
Pas assez de présence	5	12,2%
Basé sur les valeurs morales	3	7,3%
Autres services plus importants	3	7,3%
Respect de tous	1	2,4%
Pas toujours pertinent	1	2,4%

TABLEAU 5,4 : Animation pastorale - Écoles secondaires.

Catégories	Oui	Non	Autres	Pas de réponse
Directeur	7	1	3	1
Enseignant	242	25	22	10
Enseignant EMRC	56	1	1	0
P.N.E.	31	1	0	1
Soutien	55	8	7	1
Total	391	36	33	13
Pourcentage	82,7%	7,6%	7,0%	2,7%

TABLEAU 5,5 : Motifs des répondants en faveur de l'animation pastorale au secondaire.

Motifs	Nombre	Pourcentage
	répondants	
Pas de commentaire	157	40,1%
Un guide, une ressource	92	23,5%
Répond au besoin spirituel	62	15,8%
Lien entre EMRC et la pratique	56	14,3%
Participation libre	12	3,1%
Plus de présence et de continuité	3	0,8%
À cause du statut confessionnel	3	0,8%
Pas uniquement lié à l'évangélisation	2	0,5%
Doit prendre un autre tournant	2	0,5%
Vivre des moments forts de la foi	1	0,2%
Je connais mal son rôle	1	0,2%

TABLEAU 5,6 : Motifs des répondants en défaveur de l'animation pastorale au secondaire.

Motifs	Nombre répondants	Pourcentage
Pas de réponse	21	58,3%
D'autres services plus importants	8	22,2%
Pour le nombre qu'il touche	4	11,1%
La foi à l'extérieur de l'école	2	5,5%
Il représente la culture dominante	1	2,8%

Au primaire, quatre raisons émergent et représentent 60% des motifs invoqués. Ainsi, l'animation pastorale est un complément à l'enseignement religieux catholique (25,8%) et est porteur de la thématique de l'année (10%). Les activités proposées sont un lieu d'apprentissage et d'expérimentation des facettes de la foi (12,4%), et l'animateur de pastorale est reconnu comme un guide et une ressource aussi bien auprès des élèves que du personnel de l'école (12%).

Quant au secondaire, trois thèmes regroupés représentent 53,6% des motifs invoqués en faveur de l'animation pastorale. Dans une proportion plus grande qu'au primaire (23,5%), l'animateur de pastorale est reconnu comme un guide et une ressource, aussi bien auprès des élèves que du personnel de l'école. Enfin, c'est un service qui répond au besoin spirituel des élèves (15,8%) et un lien entre l'enseignement religieux et la pratique (14,3%).

1.3.5 Animation pastorale. Observation d'un écart. Lors d'une première analyse des résultats de l'enquête, une observation attire notre attention. Les répondants doivent se positionner par rapport aux six éléments de la visée du Comité catholique sur l'animation pastorale. Or, il semble que les répondants prennent une distance par rapport

à ces éléments lorsque ceux-ci s'articulent plus particulièrement autour d'un rapport à la vie de foi¹⁶. Les six éléments du Comité catholique sont :

1. Reconnaître dans sa vie le sens et le dynamisme apportés par l'Évangile.
2. Développer des liens de fraternité et de solidarité évangéliques avec les autres.
3. Entrer en relation avec soi et avec Dieu par des expériences d'intériorité.
4. Développer des attitudes responsables dans des projets d'actions et d'engagement humain.
5. Établir des liens entre la foi et la vie de tous les jours.
6. Établir des valeurs qui donnent une couleur à la vie de l'école.

1.3.5.1 Reconnaître dans sa vie le sens et le dynamisme apportés par l'Évangile. Cet élément concerne plus particulièrement la réflexion sur la vie, la mort, la maladie et la souffrance. Il vise à donner un sens à la vie personnelle, c'est-à-dire lui donner une direction et se l'approprier personnellement. Ici, les répondants considèrent cet élément de très important à important dans une proportion de 73%. Pour les autres (15%) qui considèrent cet élément de moins important à pas du tout important, il semble que ce soit le mot «Évangile» qui fasse problème. Des ratures sur le mot et quelques commentaires rajoutés indiquent cela très clairement. Notons que 4 % n'ont pas répondu à la question.

1.3.5.2 Développer des liens de fraternité et de solidarité évangéliques avec les autres. Cet élément concerne l'éducation à l'entraide, au partage, à la solidarité, à l'engagement, au respect et à l'accueil des autres. Il est considéré de très important à important par 83% des répondants alors que 6% seulement le considèrent de moins important à pas du tout important. Bien que la proportion soit moins importante, ici encore, le mot «évangélique» fait problème, des ratures ou des commentaires en témoignent. Notons que 4% n'ont pas répondu à la question.

¹⁶ Voir ANNEXE DEUX pour les résultats détaillés, pp. 120-122.

1.3.5.3 Entrer en relation avec soi et avec Dieu par des expériences d'intériorité. Cet élément se traduit par une réflexion sur ses besoins, ses désirs et ses aspirations. Il fait aussi référence à l'apprentissage à la prière. C'est à 68% que les répondants qualifient cet élément de très important à important contre 21 % de moins important à pas du tout important. Encore une fois, les ratures et les quelques commentaires rajoutés nous indiquent, d'une manière non équivoque, que le mot «Dieu» ainsi que la référence à la prière posent un problème. Notons que 3% n'ont pas répondu à la question.

1.3.5.4 Développer des attitudes responsables dans des projets d'actions et d'engagement humain. Cet élément veut amener les jeunes à assumer des responsabilités, exercer des rôles efficaces afin de contribuer tant à l'amélioration de leur milieu de vie qu'à l'humanisation du monde. Il a été considéré de très important à important par 85% des répondants. Seulement 5% l'ont considéré de moins important à pas du tout important. Il s'agit de l'élément qui rallie le plus d'intervenants. Notons que 2% n'ont pas répondu à la question.

1.3.5.5 Établir des liens entre la foi et la vie de tous les jours. Cet élément est considéré de très important à important par 70% des répondants contre 19% de moins important à pas du tout important. Les commentaires démontrent que le mot «foi» est ici le principal obstacle, par exemple, la foi est jugée comme un élément personnel et distinct selon les croyances. Notons que 3% n'ont pas répondu à la question.

1.3.5.6 Établir des valeurs qui donnent une couleur à la vie de l'école. Cet élément veut permettre la prise de conscience des valeurs humaines et chrétiennes qui, tout en favorisant l'excellence, portent une attention particulière aux jeunes en difficulté. Il reçoit l'accord de 82% des répondants qui le considèrent de très important à important. Seulement 5% des répondants le situent de moins important à pas du tout important. On peut penser que ceux-ci sont d'accord avec la nomination des valeurs humaines mais

qu'ils voudraient voir disparaître la référence aux valeurs chrétiennes. Notons que 5% n'ont rien indiqué à la question.

L'observation de ces données révèle que les intervenants du monde scolaire prennent une distance avec la visée du Comité catholique, lorsque celle-ci fait directement référence à Dieu, à la prière, à la foi et à l'Évangile; autrement dit, lorsqu'elle invite à tenir compte d'éléments typiquement confessionnels. Cette observation est d'autant plus facile à identifier que les énoncés qui réfèrent aux valeurs ou à la responsabilisation des jeunes reçoivent une cote au-delà de 80%.

2. En résumé

Compte tenu des limites de cette enquête régionale, il n'est pas permis d'interpréter systématiquement les réponses majoritaires obtenues aux questions 1, 3 et 6. Cependant, on peut reconnaître qu'elles correspondent aux résultats de différents sondages faits auprès de la population québécoise à la même période¹⁷, et avec les mémoires présentés ou déposés à la Commission des États généraux sur l'éducation en 1996¹⁸. Ce qui nous permet de conclure que les intervenants du monde scolaire, les parents et l'ensemble de la société ne constituent pas des groupes mutuellement exclusifs. Lorsqu'ils s'expriment sur les orientations de l'école, ils le font aussi en tant que citoyens et ils reflètent la mentalité et les valeurs de la société en ce qui a trait au devenir de l'école.

¹⁷ Sondage Léger Léger (octobre 1999) : 78,6% des québécois souhaitent que la religion continue d'occuper une place à l'école. Sondage SOM – *La Presse* – Droit de parole, dans *La Presse*, 6 octobre 1995 : 71% des répondants provenant des diverses régions du Québec optent pour le maintien de l'enseignement religieux à l'école (63% à Montréal).

¹⁸ Sur un total de 1819 mémoires écrits qui ont été présentés ou déposés à la Commission des États généraux, 1290 provenaient de la population en général, des organismes régionaux et du monde du travail. De ces derniers, 278 (21,5%) traitent de la question confessionnelle. De ces 278 mémoires, 204 (73,4%) sont favorables au maintien du système confessionnel à l'école; 21 (7,6%) proposent une révision de certains aspects de ce système; 53 (19%) militent en faveur d'un système laïc.

En ce qui concerne les données qualitatives, il est possible de les regrouper autour des trois thèmes suivants :

- L'importance de l'école pour la transmission des valeurs et des connaissances religieuses.
- L'apport de l'enseignement moral et religieux catholique ainsi que de l'animation pastorale dans le développement intégral de l'élève.
- L'apprentissage d'un sens à la vie.

Au primaire comme au secondaire, il a été question du développement intégral de l'élève en faisant référence plus particulièrement à la dimension spirituelle de la personne. Mais que faut-il entendre par dimension spirituelle? Les commentaires des répondants suggèrent un «croire en soi». C'est-à-dire le développement d'une force intérieure qui donne la capacité de créer, de transformer et d'espérer. C'est un lieu d'intégration de toutes les facettes de la personnalité. L'importance de la dimension spirituelle répond ici à un besoin d'appuyer une existence fragile. En ce domaine, il est question de l'enseignement moral et religieux comme d'un lieu d'intériorité et de réflexion, un temps d'arrêt pour faire le point, jeter un regard sur soi et sur sa vie en référence au modèle puisé au sein de la tradition chrétienne. Voici, à titre d'exemple, quelques propos recueillis dans l'enquête :

Car, dans le tourbillon de la vie d'aujourd'hui, je trouve que les enfants ont besoin d'un temps d'arrêt et de réfléchir à ce qui les entoure....

Car cette période d'enseignement nous oblige à prendre un peu de temps pour se regarder intérieurement, donner un sens à la vie, respecter les différences et établir des valeurs.

Il est important de s'arrêter afin de poser notre réflexion sur ces différents points et de partager nos expériences dans le but d'évoluer. À l'extérieur du milieu scolaire, il est rare que l'enfant prenne le temps de s'arrêter.

C'est un moment privilégié à passer avec les élèves.

C'est un moment de communication plus personnelle avec les jeunes.

C'est un moment où l'on peut plus connaître l'élève et le lien qu'il fait avec les autres. C'est du vécu.

Cela fait réfléchir les élèves sur eux-mêmes¹⁹.

Aussi, plusieurs intervenants considèrent que l'école est le lieu par excellence pour transmettre aux élèves les connaissances religieuses et les valeurs chrétiennes encore considérées par plusieurs comme universelles et comme le fondement de notre culture. Retenons cette citation : «Où les jeunes pourront-ils trouver les réponses à leur quête de sens dans une société qui valorise la consommation et le gain au détriment des relations humaines²⁰?»

Pour les répondants, la réponse à cette question c'est l'école, mini-société où les jeunes expérimentent au quotidien un «vivre ensemble» inspiré des grandes valeurs qu'on reconnaît de souche chrétienne. Ce courant de pensée s'est maintenu tout au long du questionnaire. Par exemple :

Nous avons déjà les structures, les offrir ailleurs apporterait d'autres coûts.

C'est un besoin très important pour les jeunes, si ce n'est pas fait à l'école qui va le faire....

Parce que le développement religieux et spirituel est selon moi le plus important. Il donne, à l'être en quête de sens que nous sommes, des réponses aux questions existentielles. Si l'école n'enseigne pas ces connaissances qui va le faire? Les parents? J'en doute...

Où voulez-vous qu'elle soit offerte? L'école est l'endroit privilégié pour cet enseignement.

C'est dans une école que l'on offre différentes connaissances et la religion a bien sa place.

Quel autre endroit y aura-t-il pour l'enfant qui désire connaître, apprendre, approfondir et vivre sa foi, si l'école ne l'offre plus.

¹⁹ Commentaires recueillis auprès des répondants du questionnaire lors de l'enquête régionale.

²⁰ *Ibid.*

C'est la raison d'être d'une école qui offre l'occasion d'un épanouissement complet de la personne humaine (cœur, corps, esprit).

Parce que l'école est un milieu d'éducation, et le développement de la dimension spirituelle de la personne est aussi important que la dimension cognitive, physique, sociale.

On se doit d'éduquer les jeunes sur tous les aspects de son développement, y compris la dimension spirituelle de sa vie.

Étant donné que l'école doit s'occuper du développement intégral de l'enfant, donc du côté spirituel, moral et religieux, il est donc important de garder l'enseignement religieux. L'enseignement religieux fait partie de la transmission de notre culture.

Je crois que l'école est le milieu où l'enfant expérimente le plus ses compétences sociales, il doit être accompagné dans cette expérimentation. Il a besoin d'être aussi guidé dans sa démarche spirituelle.

C'est encore le lieu où les intervenants ont les connaissances et la formation pour le faire²¹.

On peut noter que pour les répondants, l'Église ne semble pas un lieu si déterminant pour la transmission des valeurs et de la quête de sens auprès des jeunes. Il y a là une distance marquée par rapport à l'institution et à son rôle. Cette constatation est peut-être à interpréter du fait que les intervenants du milieu scolaire savent bien que la majorité des élèves ne pratiquent pas de religion spécifique²². La tradition chrétienne est encore reconnue et acceptée quant aux valeurs qu'elle propose, mais l'est beaucoup moins dans sa dimension institutionnelle.

De plus, pour la majorité des répondants, la famille est malmenée et à bout de souffle à cause des couples en crise, et l'école peut être un lieu de suppléance et de support aux parents dans l'éducation des jeunes aux valeurs. On rencontre des commentaires de ce genre :

²¹ Commentaires recueillis auprès des répondants du questionnaire lors de l'enquête régionale.

²² Entendons ici la «pratique» comme la participation régulière à la célébration eucharistique du dimanche.

Leur vie intérieure, c'est très important. C'est un complément à ce qui se vit à la maison.

Appuie ce que la famille aurait dû donner à la maison.

Après la maison, c'est un endroit privilégié pour le faire.

Les enfants ont besoin de cette éducation qui n'est pas toujours complète dans leur milieu familial.

Parce que certains parents ne sont pas à l'aise et ne sont pas habiletés pour le faire. J'ai connu ma religion par l'école.

Si l'école ne le fait pas, les parents y croient, mais ne prennent pas le temps à cause de leur horaire de travail.

La société est très exigeante pour les parents face aux enfants : consommation, performance... Ils n'ont pas le temps ou très peu de temps à consacrer à ce genre de réflexion. Alors si l'école peut aider un peu, c'est bien, car il est certain qu'il ne faut pas leur enlever toutes responsabilités.

Je crois que nous devons continuer de transmettre la tradition, la culture. La pratique religieuse revient à la communauté, à la famille²³.

Un consensus semble se faire autour de l'importance de transmettre des valeurs à l'école, de responsabiliser les élèves et de leur donner les outils nécessaires à une meilleure connaissance de soi. Les intervenants sont favorables à l'apprentissage des valeurs à l'école sans toutefois faire de lien avec une tradition religieuse en particulier en tant que pratique confessionnelle. Ils souhaitent plutôt un apprentissage des valeurs humaines universellement reconnues.

De plus, ce qui correspond à l'ensemble des données de l'enquête c'est que les répondants prennent une distance par rapport à l'institution religieuse. Cette constatation se révèle particulièrement lorsque les répondants se positionnent par rapport aux éléments du Comité catholique qui décrivent l'enseignement moral et religieux catholique ainsi que l'animation pastorale. Des écarts significatifs ont été observés notamment lorsque ces éléments font référence aux mots «Dieu», «prière», «foi catholique», «Évangile» et «enseignement de l'Église». À titre d'exemples :

²³ Extrait des résultats de l'enquête régionale.

C'est le mot évangile qui dérange, sinon très important.
 Changer évangile par expérience.
 Pas du tout important catholique.
 Tout ça peut se faire et doit se faire, mais pas nécessairement dans l'évangile.
 On peut y arriver sans insister sur les évangiles comme référent.
 Dieu, lequel? Celui des catholiques, des autres chrétiens, d'autres religions?
 Sauf avec Dieu et apprendre à prier.
 Pas du tout important apprendre à prier.
 Foi, laquelle?
 Il y a au moins vingt religions chrétiennes, pas seulement catholique.
 Il faut savoir leur montrer les valeurs, un sens à la vie et l'engagement humain sans être rattaché à l'évangile et à Dieu.
 Pourquoi pas respecter les valeurs apportées par d'autres religions qui sont aussi valables. Jésus, Bouddha, Socrate et les autres ont tous enseigné l'amour et le respect de soi.
 Réfléchir sur ses besoins, ses aspirations, ses désirs sans relation à Dieu.
 Établir des liens entre la fierté et la vie de tous les jours, pas avec la foi.
 Permettre la prise de conscience des valeurs humaines.
 C'est le mot chrétien qui m'énerve...
 Valeurs humaines très importantes...elles n'ont pas à être reliées à l'éducation religieuse.
 Tout ceci est important sans pour autant passer par la religion! Ceci peut être transmis dans une globalité humaine et non au sens religieux²⁴.

On fait donc confiance à l'école pour transmettre les connaissances religieuses et les valeurs qui y sont associées, sans toutefois s'inscrire systématiquement dans un processus de transmission de la foi. Ce processus incombe d'abord à l'Église et à la famille. Il s'agit surtout de respecter le choix des parents qui demandent, encore majoritairement, l'enseignement religieux pour leurs enfants. Et finalement, il y a

²⁴ Extrait des résultats de l'enquête régionale.

consensus autour de l'importance de la dimension spirituelle, que cette spiritualité soit séculière ou religieuse, et de l'apport important de l'école dans ce domaine.

3. Le débat sur la place de la religion à l'école

Cette enquête, rappelons-le, se situe au cœur du débat sur la place de la religion à l'école. La ministre de l'Éducation de l'époque, madame Pauline Marois, venait d'annoncer la mise sur pied d'un *Groupe de travail sur la place de la religion à l'école*, à la suite des États généraux sur l'éducation en 1996. Entre-temps, l'abrogation de l'article 93 de la Constitution canadienne en 1997, vient de faire disparaître la garantie des droits confessionnels des catholiques et des protestants dans les écoles. C'est l'article 41 de la Charte des droits et libertés qui a désormais préséance en matière de droit sur ces questions.

Par ailleurs, le Gouvernement du Québec possède une clause dérogatoire qui accorde le privilège de l'enseignement religieux catholique et protestant à l'intérieur de son système d'éducation public. Ce privilège était corroboré par l'article 93 de la Constitution canadienne, la plus haute instance en droit canadien. Avec l'abrogation de l'article 93, le Gouvernement du Québec vient déroger aux Chartes des droits et libertés dans un domaine où celles-ci ont préséance à travers le pays. Comme en cette matière la Charte canadienne a maintenant préséance sur la Constitution, il est mal venu de déroger aux Chartes des droits et libertés même si le Gouvernement québécois ne fait que respecter le choix, encore majoritaire, des parents du Québec²⁵.

C'est dans ce contexte que le *Groupe de travail sur la place de la religion à l'école* a entrepris ses travaux à l'automne 1997, sous la présidence de monsieur Jean-Pierre

²⁵ Ce qui faisait dire à certains hommes de loi que cette clause dérogatoire qui accorde aux catholiques et aux protestants un privilège en matière d'enseignement religieux dans les écoles publiques, ne saurait tenir devant le droit.

Proulx de l'Université de Montréal. Le rapport fut déposé au Ministre de l'Éducation, monsieur François Legault, au printemps 1999. Il n'est pas étonnant de retrouver la primauté des droits et libertés comme trame de fond du rapport :

(...) que le gouvernement du Québec et l'Assemblée nationale confirment la primauté qu'ils accordent aux droits à l'égalité de tous et à la liberté de conscience et de religion garantie par la Charte des droits et libertés de la personne du Québec et la Charte canadienne des droits et libertés et, en conséquence, qu'il ne reconduise pas ou abroge les clauses dérogatoires à ces droits et libertés qui font actuellement partie des lois sur l'éducation²⁶.

3.1 Le Rapport du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école. Les principales recommandations du Rapport du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école sont les suivantes :

- Abrogation des statuts confessionnels des écoles publiques.
- Les valeurs et les croyances d'une confession religieuse particulière ne doivent plus servir de critères pour l'établissement d'une école à projet particulier.
- Remplacement des enseignements religieux catholique et protestant par un enseignement culturel des religions obligatoire pour tous au primaire comme au secondaire²⁷.
- Mise en place d'un service commun d'animation à la vie religieuse et spirituelle financé par les fonds publics pour les élèves des différentes confessions religieuses présentes à l'école.

3.2 La réponse du ministre de l'Éducation. Le débat a donc repris autour des recommandations du Groupe de travail, et des assises nationales ont eu lieu à l'automne 1999. Toute personne pouvait déposer un mémoire et tous les groupes intéressés

²⁶ GROUPE DE TRAVAIL SUR LA PLACE DE LA RELIGION À L'ÉCOLE, Jean-Pierre PROULX (Dir.), *Op. Cit.*, p. 229.

²⁷ À noter que l'enseignement moral serait maintenu au curriculum, tant au primaire qu'au secondaire.

pouvaient présenter leur mémoire en audience publique. Suite aux audiences, le ministre de l'Éducation dépose à l'Assemblée nationale un projet de loi au printemps 2000. Le projet de loi 118²⁸ sera adopté le 14 juin 2002, trois ans après l'enquête régionale.

Essentiellement, la *Loi modifiant diverses dispositions législatives dans le secteur de l'éducation concernant la confessionnalité* comporte quatre principaux axes de changements. Premièrement, à compter du 1^{er} juillet 2000, le *statut confessionnel des écoles* est abrogé et dès septembre 2001, toutes les écoles publiques à projet particulier de nature religieuse disparaîtront. L'école publique est désormais qualifiée de commune, inclusive, démocratique et ouverte. Son projet éducatif se doit de respecter la liberté de conscience et de religion des élèves, des parents et des membres du personnel de l'école. Un nouveau rôle est attribué à l'école soit celui de faciliter le cheminement spirituel de l'élève afin de favoriser son épanouissement.

Deuxièmement, le législateur réduit *le temps d'enseignement en enseignement moral et religieux catholique et protestant*. Au secondaire, dès septembre 2001, le temps prévu pour cet enseignement passera de 150 à 100 heures au 1^{er} cycle et de 100 à 50 heures au 2^{ème} cycle. Un nouveau programme obligatoire d'éthique et culture religieuse, au 2^{ème} cycle du secondaire, sera expérimenté dans certaines écoles en septembre 2001 et appliqué en septembre 2002. Au primaire, le temps prévu pour l'enseignement religieux passera de 100 à 72 heures par cycle d'enseignement. Finalement, les écoles ont la possibilité de se doter d'un programme local en remplacement des enseignements religieux catholique et protestant. Ces programmes locaux doivent être approuvés par le ministre de l'Éducation²⁹.

²⁸ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Dans les écoles publiques du Québec : une réponse à la diversité des attentes morales et religieuses*, Québec, Gouvernement du Québec, 2000.

²⁹ Certaines dates prévues dans la Loi ont subi quelques modifications en ce qui a trait à leur mise en œuvre.

Le troisième changement apporté par le législateur concerne le nouveau *Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire*. Les principales caractéristiques des activités du service s'articulent autour de la relation d'aide, d'activités à caractère humanitaire et communautaire, d'activités spirituelles sans lien avec une tradition religieuse particulière et d'activités interconfessionnelles ou confessionnelles à la demande des confessions religieuses présentes dans l'école. Ce service entre en application en juillet 2001 au secondaire et en juillet 2002 au primaire.

Finalement, le législateur transforme les structures administratives et crée un *Comité sur les affaires religieuses* en remplacement des Comités catholique et protestant du Conseil supérieur de l'éducation, un *Secrétariat aux affaires religieuses* en remplacement des sous-ministres associés de foi catholique et protestante et attribue aux commissions scolaires la responsabilité de s'assurer que les élèves reçoivent les services éducatifs tels que définis dans la Loi.

3.3 Des conséquences de la *Loi modifiant diverses dispositions législatives dans le secteur de l'éducation concernant la confessionnalité*. La Loi apporte des modifications importantes pour ceux et celles qui contribuaient, depuis des années, à l'éducation religieuse des élèves québécois, notamment en ce qui concerne la diminution des heures d'enseignement. Elle réussira certainement à diminuer la redondance comme l'ont souvent souligné les enseignants du primaire. Par ailleurs, on peut prévoir l'éventuelle disparition des spécialistes de l'enseignement religieux au secondaire, particulièrement dans les petites écoles où l'enseignant qui acceptera cette tâche se retrouvera seul, avec trois ou quatre niveaux, selon l'organisation scolaire privilégiée. Ce n'est pas très attirant et certainement très exigeant. Il faudra beaucoup de vigilance afin d'assurer la qualité de ce minimum d'enseignement religieux. Étant personnellement en milieu scolaire, j'ai constaté que cette orientation a été mal reçue par les enseignants en enseignement moral et religieux, en plus de créer beaucoup d'insécurité et de

questionnement, entre autres, sur la difficulté de maintenir un lien significatif avec des élèves rarement rencontrés.

Par ailleurs, les personnes occupant un poste d'animateur de pastorale ont survécu au débat sur la place de la religion à l'école, notamment au secondaire. Plusieurs appréhendaient la disparition de leur service en même temps que l'abolition du statut confessionnel des écoles. Or, ce service, quoique transformé, est maintenu sous le vocable de *Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire*. Il s'agit tout de même d'une modification importante quant à la représentation ecclésiale de l'animateur puisque celui-ci n'est plus mandaté par l'Évêque du lieu.

Une autre modification importante concerne le niveau de financement du nouveau *Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire*. Au primaire, le service qui sera mis en place en septembre 2002 devra être assumé par des personnes ayant une formation universitaire adéquate. De plus, il faudra voir comment les enveloppes budgétaires relatives à ce nouveau service seront utilisées par les commissions scolaires. Les ressources financières vont, pour une large part, conditionner la qualité du service de même que la capacité des animateurs de s'approprier la nouvelle visée d'un service où l'animation spirituelle se retrouve sans lien spécifique avec une tradition religieuse particulière.

4. Conclusion

L'enquête régionale, même avec toutes ses limites, aura permis de soulever quelques interrogations et d'orienter la recherche sur les croyances. Rappelons-le, les intervenants du milieu scolaire prennent une distance lorsque les éléments du Comité catholique qui définissent l'enseignement moral et religieux catholique ainsi que l'animation pastorale font référence à un aspect typiquement confessionnel notamment

sur les mots «Dieu», «prière», «Évangile» et sur les expressions «foi catholique», «enseignement de l'Église».

Or, comment tenir le statut confessionnel, l'enseignement religieux catholique et l'animation pastorale sans dire Dieu? Comment les tenir sans référence à la prière et à l'Évangile? Comment les maintenir sans tenir compte des éléments de la foi et de l'enseignement de l'Église? L'absence de données qualitatives dans une large portion de l'enquête ne permet pas de cerner avec précision la cohérence de ces positions. C'est pourquoi les recherches du sociologue Raymond Lemieux et du théologien André Charron sur les croyances et les incroyances des Québécois sauront nourrir la réflexion et peut-être apporter quelques éclairages à ces apparentes contradictions.

Lemieux et Charron reconnaissent qu'une grande diversité de croyances meublent actuellement l'imaginaire collectif. Au chapitre deux, il y a lieu d'en vérifier les avenues pour interpréter certains résultats de l'enquête, particulièrement autour du service d'animation pastorale. Cette interprétation devrait permettre au cours du troisième chapitre de tenir une réflexion sur le nouveau *Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire* et de vérifier en quoi ce service répond aux attentes des Québécois en matière de formation spirituelle et religieuse non confessionnelle.

CHAPITRE DEUX

Le contexte socio-religieux du Québec. Un cadre interprétatif

Le moins qu'on puisse dire, c'est qu'au Québec le contexte religieux a changé. La mouvance de la société vers le multiculturalisme a favorisé le contact avec d'autres cultures, tant ethniques que religieuses. Dans la foulée de la révolution tranquille, la recherche d'identité sociale a donné lieu à une transformation de la carte culturelle du Québec, notamment sur le plan religieux. L'abondance et la diversité des informations, de plus en plus accessibles par l'éclosion des nouvelles technologies, sont venues ébranler les certitudes. À tout le moins, les Québécois sont confrontés à des opinions diversifiées qui les renvoient à eux-mêmes et à leur propre jugement et qui peuvent contribuer au développement de leur autonomie religieuse.

Nous le verrons plus loin, plusieurs types de croyances ont cours actuellement au Québec. Les Québécois se cherchent et regardent partout, pour trouver des réponses et pour donner du sens à leur vie. Si, au début du siècle, toutes les réponses se trouvaient dans les discours des Églises catholiques, protestantes ou autres, nous constatons qu'il n'en est plus ainsi aujourd'hui. La tradition judéo-chrétienne, si elle demeure la trame de fond d'une bonne majorité de Québécois, est l'objet d'ajouts et de retranchements tels que la carte religieuse du Québec se transforme rapidement. Comment faire la lecture et l'interprétation de cette mouvance? Sur le plan des croyances, tandis que Raymond Lemieux cherche à en comprendre les déplacements d'un point de vue sociologique, André Charron le fait d'un point de vue théologique. L'un et l'autre vont nous aider à interpréter le sens de ces déplacements.

1. Le point de vue sociologique

À la fin des années 80, sous la direction de Raymond Lemieux, un groupe de chercheurs en sciences de la religion de l'Université Laval entreprend une vaste recherche sur les *croyances des Québécois*. La recherche se déroule dans la grande région de Québec. Le territoire comprend une ville principale et ses banlieues, des régions rurales fortement dépeuplées et finalement de petites villes environnantes situées entre Portneuf et Charlevoix. Une région particulièrement homogène où la population est d'origine canadienne française et catholique.

1.1 Un univers organisé autour de quatre pôles. Les résultats de cette étude révèlent que l'univers religieux du Québec s'articule autour de 4 pôles dominants de croyances. Celles-ci se trouvent confrontées à un marché religieux de plus en plus utilitaire, expérientiel et pluriel.

1.1.1 Les croyances religieuses proprement dites. Dans ce pôle, les signifiants d'une tradition religieuse sont bien nommés et identifiés. En majorité, il s'agit de la tradition catholique et, plus largement, de la tradition judéo-chrétienne. Elle va de l'expression des dogmes jusqu'à l'expression d'éléments de la piété populaire. Les signifiants les plus souvent employés : Dieu, Marie, la Providence, la grâce, les sacrements, l'Église, la prière, les saints, etc., se retrouvent dans 45% des énoncés recueillis.

1.1.2 Les croyances de type cosmique. Dans le deuxième pôle, qui représente 25 % des énoncés recueillis, les mots et expressions gravitent autour des signifiants tels que : force cosmique, être suprême, extra terrestre, énergie cosmique, ordre cosmique, destin. On y englobe aussi le champ complexe des techniques de divination de toutes sortes. (astrologie, numérologie, christosophie, télépathie, cartomancie, etc.). Dans tous les cas, il s'agit de faire appel à des forces occultes ou à un ordre caché de la nature. On y rencontre par exemple l'influence de la lune sur la vie quotidienne, l'ordre cosmique et concentrique, et certains discours réincarnationnistes.

1.1.3 Les croyances renvoyant au Moi. Ce pôle réfère à la force de la volonté et il prend deux formes distinctes. D'un côté, il s'agit de la volonté à caractère parapsychologique qui se présente comme une force capable de transcender les barrières humaines; de l'autre, de la volonté liée aux capacités de la nature humaine et qui permet à l'individu de travailler quotidiennement à obtenir ce qu'il désire. Les expressions renvoyant au Moi représentent 18% des énoncés recueillis.

1.1.4 Les croyances de type social. Finalement, le quatrième pôle, qui représente 11% des énoncés recueillis, renvoie aux grandes valeurs de paix, d'amour, de justice et d'égalité. Le mot-clé qui revient le plus souvent est l'égalité, les êtres humains étant égaux, non seulement sur le plan de la loi mais sur celui de leur essence. Cette quête d'égalité suppose un travail quotidien pour réaliser l'égalité effective³⁰.

1.2 Un univers organisé en fonction des besoins de sens. Ces quatre pôles ne sont pas sans lien. Tout un processus de conjugaison se trouve étroitement lié aux différents aspects de l'expérience humaine et de la personnalité des individus. Il n'y a pas de modèle unique, valable pour tous. Chacun y puise selon ses besoins et l'utilité qu'il y trouve.

Une personne peut très bien avoir adhéré aux croyances religieuses proprement dites au cours de son enfance, les mettre de côté au moment de l'adolescence pour expérimenter les croyances cosmiques ou sociales, et atteindre l'âge adulte en ne comptant que sur ses propres capacités humaines pour surmonter les difficultés de la vie³¹. Il pourrait en être tout autrement pour une autre personne selon les événements de la vie, les expériences positives ou négatives auxquelles elle cherche à donner un sens.

³⁰ Raymond LEMIEUX, «Croyances et incroyances : une économie du sens commun», dans : *Croyances et incroyances au Québec*, Montréal, Fides, 1992, pp. 12-86.

³¹ Par exemple pour ce répondant qui avoue avoir été «très religieux » dans son enfance, avoir misé sur «la science» à l'adolescence, délaissant alors les croyances de son enfance, et, parvenu à l'âge adulte, ne plus croire ni en la religion ni en la science, mais en la force de son «moi» qui, seule, lui permet de surmonter les difficultés de la vie. *Ibid.*, p.71.

Ce qui fait dire au sociologue Lemieux que la conjugaison des croyances a une logique qui lui est propre et celle-ci est d'ordre affectif. L'individu se retrouve devant des pluralités de modèles qui veulent tous apporter des réponses à sa quête de sens. Plus encore, il s'agit de donner sens aux événements positifs ou négatifs de l'existence de façon à créer un équilibre affectif le plus rapidement possible.

En outre, les croyances sont aussi relatives à la personnalité. On recherche un sens, certes, mais aussi une sorte de bien-être psychologique qui peut se réaliser ici et maintenant. Afin de trouver ce bien-être, il faut apprendre à contrôler sa vie. Parfois, des accidents viennent ébranler les fondements de la personnalité et les humains se trouvent désarmés devant le caractère incontrôlable de situations qui provoquent un malaise dans l'esprit. Le besoin de surmonter ces épreuves est précisément un des enjeux importants du croire. Si le croyant affirme l'existence d'un Dieu fort, maître de son existence, il se tournera spontanément vers Lui. Si, par contre, Dieu ne tient pas de place significative dans sa vie et que sa volonté individuelle n'est pas assez forte, il aura probablement tendance à se tourner vers la clairvoyance. Par ailleurs, si le croyant croit en un moi central et fort, il se fera confiance pour contourner les épreuves de sa vie.

1.3 Un univers organisé selon une dynamique de marché. Réginald W. Bibby³² parlait déjà en 1988 d'une religion à la carte. Lemieux explique et comprend le système actuel des croyances à l'intérieur d'une logique du marché. Dans cette logique, ce n'est pas la fidélité qui importe mais plutôt la satisfaction des besoins personnels. Dans ce cadre de fonctionnement, les grandes traditions religieuses cohabitent à la même vitrine que les croyances de toutes sortes. Ainsi, Jésus, le Dieu-fait-homme côtoie Jésus l'extraterrestre; le Dieu-personne côtoie le Dieu-énergie cosmique; la résurrection côtoie la réincarnation et ainsi de suite, chacun de ces concepts pouvant répondre à un besoin ou l'autre selon les événements de la vie et l'expérience personnelle auxquels on doit donner un sens. Par exemple, les propos de cette dame qui dit avoir surmonté une

³² R. W. BIBBY, *La religion à la carte au Québec*, Montréal, Fides, 1988.

maladie grave grâce à la «providence», avoir réussi en affaire par la «force» de son moi, et être divorcée en conséquence du «destin», situant son rapport au monde en référence à trois champs de croyances distincts³³. Également ceux de celle-ci louant le fait que la religion ait inventé la réincarnation : «Que je suis donc heureuse depuis que nous avons cela dans notre religion, la réincarnation (...)»³⁴ même si nous savons par ailleurs, que la réincarnation occidentale a bien peu à voir avec la réincarnation orientale et qu'elle s'avère incompatible avec le christianisme à de multiples points de vue³⁵. La croyance «moderne» à la réincarnation est une adaptation occidentale articulée sur le désir de se sauver soi-même ou la possibilité d'avoir une autre chance. Si bien que, dans un contexte bien particulier, des personnes pourraient être en mesure d'expliquer la concordance entre leur adhésion à la réincarnation et leur fidélité à la croyance de la résurrection³⁶.

1.4 Une fonction d'utilité. Pour Lemieux, la logique du marché des croyances se modélise sur le système économique et politique actuel de consommation et de production. Les critères de rapidité et d'efficacité sont au cœur du processus et le marché est libre à la concurrence. Sur le plan religieux, valeur, expérience et croyance se conjuguent selon la modalité suivante : c'est important pour moi (valeur), j'en ai fait l'expérience (expérience) et j'y crois (croyance). Dès lors, la croyance est perçue comme *utile*. Et lorsqu'un bien est jugé utile, c'est qu'il correspond à un besoin. Cette *utilité* peut être de courte durée, rejetée plus tard ou substituée, tout en demeurant digne de respect.

³³ Raymond LEMIEUX, *Op. Cit.*, p. 32.

³⁴ *Ibid.*, p. 34.

³⁵ Voir Suzanne ROUSSEAU, *L'immortalité de l'âme en question*, Montréal, Fides, 2001, chapitre un.

³⁶ Voir J.-L. HÉTU, *Réincarnation et foi chrétienne : une réflexion sur le sérieux de l'aventure humaine*, Montréal, du Méridien, 1984.

1.5 La prépondérance de l'expérience. L'expérience joue un rôle prépondérant. Si une réalité est utile et désirable, si on effectue un investissement subjectif à son égard, c'est qu'on peut rendre compte de cette utilité et de cette désirabilité. C'est l'expérience qui amène au vraisemblable et qui crée une appropriation propre devant la multiplication des débats des institutions. Ainsi, on accepte les propositions des institutions dans la mesure où elles s'avèrent crédibles à l'expérience. Une réalité a du sens et s'avère croyable dans la mesure où elle a été expérimentée. C'est une réalité qui, d'une part, correspond au désir et d'autre part, ne contredit pas la raison. Elle peut donc être comprise par l'entourage sans que, pour autant, il en ait fait l'expérience. L'intelligence de l'expérience renvoie donc à une compréhension commune : «Si tous pensaient ainsi, le monde irait bien mieux». De ce fait, le croyant n'est plus seulement un fidèle mais un acteur; aucune institution ne peut maintenant le contenir puisqu'il est le résultat de son choix personnel et d'un investissement subjectif.

Pour Lemieux, il n'y a pas de croyances folles : c'est une question de désir. Évidemment, certaines peuvent être un obstacle à l'intégration harmonieuse de la personnalité, il faut alors chercher en quoi elles sont porteuses de sens. Il ne s'agit donc pas de condamner les croyances et leur mode d'organisation mais d'y reconnaître le défi lancé, entre autres au christianisme :

S'il est un exercice de l'acte de foi que peut manifester le christianisme, c'est bien celui qui consiste à faire confiance à l'autre pour lui permettre de dépasser les inconsistances actuelles des objets de son désir. Et l'accompagner, si possible, dans sa quête, non pas au nom d'une vérité qui serait capable de s'ériger en norme de toutes les autres, mais au nom, précisément, du fait que tous les humains, dans l'expérience de leurs limites, sont confrontés à l'altérité et doivent, de ce fait, construire l'imaginaire qui leur permet de dire leur expérience et de lui donner un sens³⁷.

1.6 Un pluralisme interne au catholicisme. Cette diversité socio-religieuse exerce également son influence au sein même de la structure ecclésiale. On rencontre à

³⁷ R. LEMIEUX, *Op. Cit.*, p.71.

l'intérieur du catholicisme une pluralité d'opinions. Le débat sur la place de la religion à l'école aura permis de la mettre à jour. Il n'y a plus d'unanimité chez les catholiques ou, s'il en est, il s'agit d'une unanimité discrète, souvent en demi-teinte, qui a tendance à s'effriter lorsque le message devient typiquement confessionnel. Dans un article publié en 1999, Raymond Lemieux se penche sur la structure des catholiques par rapport à la diversité culturelle du Québec contemporain. Il identifie trois modes particuliers de pluralisme interne au catholicisme québécois : le pluralisme de la mémoire, le pluralisme de la distance et celui des croyances³⁸.

1.6.1 Le pluralisme de la mémoire. Le pluralisme de la mémoire est le plus facile à identifier. Il est lié aux traditions et aux mentalités qui s'expriment dans une communauté hétérogène de par la diversité culturelle de ses membres. Un simple regard sur la réalité mondiale du catholicisme révèle en effet une diversité culturelle traduite bien souvent par le concept théologique de l'*inculturation* et qui représente la capacité, pour l'Évangile, de se vivre dans toutes les cultures. Mais, bien que l'Église ait réussi à cimenter l'unité des cultures européennes au Moyen Âge, celle-ci lui échappe de plus en plus depuis la modernité.

Par ailleurs, certaines forces identitaires se sont installées au sein des confessions irlandaises, espagnoles, italiennes, allemandes, polonaises et ukrainiennes, notamment. Les différences relatives à un catholicisme aux multiples visages, marqués de traits particuliers, sont devenues de plus en plus évidentes au cours du XX^{ième} siècle. Les apports migratoires constants, provenant de nations catholiques européennes, ont permis au catholicisme de devenir la principale confession religieuse des États-Unis et du Canada anglais.

Cette diversité du catholicisme est désormais présente au Québec. L'événement du baptême de l'enfant de Céline Dion, est un exemple de cette diversité. Le fait de recevoir

³⁸ R. LEMIEUX, «Le catholicisme québécois» : *Relations*, octobre, no 654 (1999), pp. 237-242.

les sacrements de l'initiation sacramentelle à l'intérieur d'un rite catholique oriental réfère à une tradition qui s'est d'abord développée à l'extérieur du Québec. Certains catholiques, continuant de s'identifier à leur tradition, les transportent au sein de leur pays d'attache, c'est ici le cas de l'époux de Céline Dion.

Pour Raymond Lemieux, le catholicisme québécois a été traditionnellement lié à la nationalité canadienne française jusqu'à ce que le concept *nationaliste* soit récupéré par le politique. Cette récupération a certainement été un facteur de déstabilisation sur le plan de l'identité religieuse. De plus, la modernité et la mondialisation des marchés amènent les individus à se déplacer et les Québécois ne vivent plus nécessairement là où ils sont nés. Dans ce contexte, la tradition religieuse peut devenir une référence identitaire au milieu d'une diversité encore plus importante. Pour certains, cela aura plus d'influence que pour d'autres. On continue à se dire catholique, à demander les sacrements de l'initiation chrétienne pour ses enfants, à célébrer des mariages et des funérailles religieuses, sans pour autant être partie prenante de la vie communautaire, particulièrement de la pratique dominicale.

Mais ce phénomène risque aussi d'alimenter les controverses entre les traditionalistes et ceux pour qui cette identité n'oblige pas à se conformer à des règles strictes érigées en dogmes. Dans un cas comme dans l'autre, l'acte de croire risque d'être réduit à : «une mémoire nominale, incapable d'agir sur la place publique³⁹». Le défi majeur de l'Église sera précisément l'intégration et la gérance de cette diversité au sein même d'un désir d'unité.

1.6.2 Le pluralisme de la distance. Le pluralisme de la distance fait particulièrement référence à la diminution de la pratique dominicale. Depuis les dernières années, la participation à la liturgie dominicale a considérablement diminué, pour atteindre des taux de 5% à 10% dans les villes et d'environ 20% dans les campagnes. Pour Lemieux,

³⁹ R. LEMIEUX, «Le catholicisme [...]», p.240.

ce phénomène est étroitement lié à la montée de la modernité et à sa culture qui juge la réalité à partir de la valeur «utilitaire». Les *savoirs* traditionnels ont été remplacés par des *savoirs* techniques et les solidarités communautaires par le climat concurrentiel exigé par la nécessité de performance. Cette distance est évidemment multiforme, mais chez les plus distants, la tradition religieuse est devenue un héritage nominal, sans véritable incidence sur la vie quotidienne. On se dit catholique, mais on ne participe pas à la vie communautaire. De ce fait, la distance prend de plus en plus les traits d'un analphabétisme religieux.

1.6.3 Le pluralisme des croyances. Ce pluralisme, nous l'avons décrit précédemment, réfère principalement à la multiplicité des croyances actuellement accessibles. Son développement est lié à la recherche d'un sens à la vie, et plus précisément d'un sens aux événements heureux ou malheureux qui jalonnent l'existence. Cette recherche doit apporter des solutions utiles pour l'immédiat et donner des résultats efficaces, on rejette donc aisément toutes les solutions qui reporteraient la satisfaction dans un avenir plus ou moins lointain. On adopte de nouvelles croyances et on les change selon leur utilité, sans se soucier de leur cohérence au sein de la tradition, tout en continuant de se déclarer catholique.

1.7 Le sujet croyant

1.7.1 La structure du sujet croyant. Le pluralisme actuel a également rejoint le sujet croyant. Pour Charles Taylor, ce dernier tente de structurer son identité à partir de doctrines explicites (le credo et les dogmes), de l'imaginaire social (conception du bien et du mal, du sens à la vie, etc.) et du symbolique (les rituels et les œuvres d'arts)⁴⁰. Or, il arrive que l'identité du sujet croyant soit éclatée puisque les trois niveaux qui la structurent ne sont pas nécessairement unifiés, se retrouvant même parfois en contradiction. C'est ainsi qu'un individu pourrait avoir un univers imaginaire très

⁴⁰ Charles TAYLOR, «Two Theories of modernity» : *Hastings Center Report*, 25/2 (1995), pp. 24-33.

sécularisé où le bien-être individuel prime sur tout, adopter une doctrine étrangère à la tradition chrétienne comme la réincarnation et continuer de se situer dans l'univers symbolique de cette tradition par l'intégration du baptême, du mariage et des funérailles au grands moments de son existence et participer occasionnellement aux liturgies des fêtes de Noël ou de Pâques. Dans ce contexte, il n'y a plus de correspondance entre les trois niveaux qui structurent l'identité du sujet croyant. Plusieurs visions cohabitent désormais dans la personne et des références éclatées se côtoient.

On le voit bien, le pluralisme ne se résume pas seulement au fait qu'il existe plusieurs groupes religieux non catholiques au Québec, il ne réfère plus uniquement au groupe social ou religieux, mais aux personnes elles-mêmes. Dans ce contexte, se déclarer chrétien «pratiquant» est le fait d'une décision et d'un libre choix, non plus celui de l'héritage familial ou social. Avec la mobilité et l'information, l'individu fait face à d'autres mœurs, d'autres opinions, d'autres religions. Les appartenances primaires ont désormais moins d'emprise sur le devenir d'un individu. Le pluralisme actuel favorise donc un processus d'autonomie qui permet à la personne de faire des choix personnels.

1.7.2 La culture de l'expérience. L'opinion de la personne est au premier plan. Ce qu'elle pense devient plus important que ce que la tradition a transmis ou que ce que le magistère enseigne. Tout embrigadement irrite et tout endoctrinement répugne. Les croyances personnelles sont au premier rang et elles s'enracinent dans l'*expérience* du sujet, à un point tel qu'on parle désormais d'une *culture de l'expérience* où ce qui est tenu pour vrai a été vérifié par l'expérience.

En 1992, le Comité de théologie de l'A.E.Q soulignait que : «L'homme et la femme d'ici sont devenus davantage sujets ou acteurs autonomes qu'objets des lois de la

nature⁴¹». La personne doit trouver elle-même sa place, puisque la famille ou le groupe social ou religieux n'assure plus la place ou le rôle de chacun dans la société.

2. Le point de vue théologique

Comment interpréter théologiquement ce portrait sociologique? C'est à travers une distinction conceptuelle de la croyance et de la foi que André Charron a établi des rapports théologiques aux données de l'enquête de Raymond Lemieux. En voici les principaux éléments.

2.1 Les croyances. Un cadre de références pour une foi. Pour Charron, les croyances n'ont pas toutes la même consistance et la même portée quant à l'accès au réel et au vrai. Le croire peut être une simple opinion spontanée et sans évaluation en termes de vérité, d'illusion ou d'erreur. Il peut aussi être une affirmation objectivement probable, impliquant un discernement qui en arrive à une présomption de vérité. Il peut être enfin une proposition tenue pour vrai, impliquant un jugement qui en mesure la plausibilité et qui conduit à une adhésion⁴².

La conviction renforce la croyance puisqu'elle contribue à l'adhésion ferme et à la persuasion. De même, la confiance y contribue en accordant du crédit aux possibilités encore inconnues et en s'ouvrant à l'autre en acceptant de se fier à lui. Pour Charron, c'est la foi qui est l'élément central de l'acte de croire. La foi est le lieu de la synthèse ou de l'intégration des croyances pourvoyeuses de sens. La foi ainsi définie engage tout l'être dans la compréhension et la conduite de la personne : «La foi est donc l'acte

⁴¹ COMITÉ DE THÉOLOGIE DE L'AEQ, *Mission de l'Église et culture québécoise. Réflexion sur les liens entre foi et culture*, [collection «L'Église aux quatre vents»], Montréal, Fides, 1992, p. 23.

⁴² André CHARRON, «Croyances et incroyances : qu'est-ce à dire?», dans : *Croyances et incroyances au Québec*, Montréal, Fides, 1992, pp. 108-151.

décisif du choix d'un sens pour l'unification et l'accomplissement d'une vie qui engage le fond de l'être et l'oriente tout entier⁴³.»

La foi relève de l'expérience spirituelle. Le spirituel étant le lieu de l'intégration de toute la personne, le lieu de la conscience éveillée, le lieu de l'unification et de l'orientation de la vie vers sa plénitude. En ce sens, la vie spirituelle c'est vivre la condition humaine au-delà de la banalité d'une existence réduite à une succession d'occupations sans signification solide. C'est une ouverture au dépassement, à la plénitude, à la transcendance. C'est ainsi que l'acte de foi devient la fonction constitutive du croire. Elle est une dynamique anthropologique, une caractéristique de l'homme. Charron réfère ici à Paul Tillich :

La foi, en tant que préoccupation ultime, est un acte de la personne tout entière. Elle se produit au cœur de la vie personnelle et elle en embrasse toutes les structures. La foi est l'acte le plus intérieur et le plus englobant de l'esprit humain. Elle n'est pas un acte d'un secteur particulier ni une fonction particulière de l'être humain total. Toutes les fonctions sont unifiées dans l'acte de foi⁴⁴.

Ainsi défini, l'acte de foi est une base commune à tous les hommes sans lien avec les thèmes d'une foi particulière, qu'elle soit religieuse, séculière ou humaniste. Elle est une prise de position fondamentale en faveur d'un sens consistant et mobilisateur, à partir duquel l'être humain comprend et oriente toute sa vie. Cette foi que Charron qualifie d'anthropologique s'exprime parfois à travers les thématiques particulières des foies islamique, hindoue, chrétienne, mais elle n'est pas l'apanage des religions.

Croire de foi est donc autre chose que l'accumulation des croyances. C'est pour chacun, prendre position sur un sens qui le précède et le porte, qui inspire une direction à son existence et qui en motive les raisons. C'est s'appuyer sur cette assise pour prendre

⁴³ A. CHARRON, *Op. Cit.*, p. 116

⁴⁴ *Ibid.*, p.119.

possession de sa vie, opter pour une manière d'être, un style de vie, un type de rapport au monde.

La foi implique des croyances qui donnent sens. Elle est le cadre de référence de la personne pour se comprendre, s'articuler, s'exprimer et se dire. L'acte de foi consiste donc à opter pour une clé de compréhension, et à donner son assentiment à une structure de signification cohérente et pertinente. Il fournit ainsi une vision du monde, un mode de vie et des pratiques qui mobilisent et engagent toute la personne dans une dynamique de croissance. On le voit bien, croire de foi est tout autre chose que de vivre de croyances éparses, le croire de foi se rapportant à un sens consistant, unificateur et mobilisateur.

L'enquête de Lemieux a révélé que l'éclatement des croyances est le lot du plus grand nombre des Québécois. Nous l'avons exposé plus haut, la religion à la carte démontrée par R. Bibby en 1988 a été reprise par Lemieux en tant que marché des croyances. Bien qu'il reconnaisse le diagnostic de l'enquête, André Charron questionne la supposée cohérence objective dont parle Lemieux. Pour lui, il n'y a de véritable cohérence que dans une foi. Il affirme que la référence aux seules croyances porte le risque de «*s'exposer à vivre éparpillé, ballotté au gré des opinions*». Charron soutient que la foi unifie tous les aspects de l'être humain et mobilise la personne dans un engagement conscient. Les croyances éparses ne permettent pas de mettre au clair les valeurs premières de l'existence. Elles se trouvent plus souvent qu'autrement coupées de leurs racines profondes. L'essentiel ainsi perdu, l'être humain se retrouve avec une religion fabriquée à sa guise en se protégeant de ce qui dérange et désinstalle. Or, la croissance humaine ne loge pas à l'enseigne de la facilité, là où se négocie le bonheur provisoire et éphémère. Dérangement, désinstallation, recherche, interprétation, déchiffrement et délibération avec soi-même sont inhérents à une authentique croissance dans la réalisation de soi.

Pour Charron, les résultats de l'enquête de Lemieux doivent être pris au sérieux et les Québécois doivent être reconnus dans leur quête de sens et leur soif du croire, même

si cela se produit hors des sentiers battus. L'engouement pour les croyances de toutes sortes manifeste le besoin anthropologique de meubler l'imaginaire, de refaire les représentations. Il s'agit là d'un exercice de créativité qu'il ne faudrait pas restreindre. Toutes les croyances ne veulent-elles pas tendre vers l'indicible?

L'enquête de Lemieux fait de plus ressortir que le catholicisme demeure la référence de base de la majorité des Québécois sans pour autant être le lieu d'une réelle appartenance. C'est que la religion à la carte se caractérise par la sélection opérée parmi les éléments d'une tradition religieuse. De toute évidence, on n'adopte plus le système dans son ensemble. Le risque inhérent à ce fait est que les chrétiens passent à côté de l'essentiel qu'est le projet évangélique de Jésus :

Ils sont de foi chrétienne s'ils admettent l'essentiel : l'être-ensemble avec le Dieu de Jésus Christ dans la fidélité à l'être-ensemble des chrétiens. Reste, bien sûr, l'appel à progresser de l'implicite à l'explicite afin de croire plus intelligemment et d'en tirer profit pour une authentique croissance humaine et spirituelle⁴⁵.

2.2 Une crise du croire. La crise du croire au Québec est, pour Charron, la crise du processus du croire chrétien. Il y a des gens qui n'ont pas clarifié les contenus de leur foi chrétienne. Ils manquent d'articulations (cohérence) et ne maîtrisent pas le langage (pertinence) du contenu. Ils ont un accès limité aux signifiés et ne connaissent pas tous les signifiants. Ils expriment de façon rudimentaire leur être-ensemble avec le Dieu de Jésus Christ. L'intégration des éléments de la foi est de l'ordre de la synthèse et elle vise à organiser un tout. Et, ce processus se déroule tout au long de la vie et est indissociable des étapes psychologiques de la croissance et de la maturité humaine. Or, une grande majorité de Québécois sont incapables de faire cette synthèse présentement.

La crise du croire est aussi une crise du processus d'ouverture à cet Autre qu'on nomme Dieu. L'expérience de l'ouverture est la rencontre de l'Autre tel qu'il se présente

⁴⁵ A. CHARRON, *Op. Cit.*, p. 126.

et cette rencontre est de l'ordre de la conversion. Elle est le contraire de la satisfaction égocentrique d'un désir, puisque Dieu y est l'Autre accueilli tel qu'il est, avec sa différence, ses propres désirs, ses intentions et ses appels qui peuvent autant séduire que déranger. Ce n'est pas une recherche de soi qui met l'autre à son service et sous sa maîtrise. Comme dans la rencontre amoureuse, cette rencontre invite à se décentrer de soi et de son désir - ou plutôt de l'ajustement adulte du désir - pour aller à la rencontre de l'autre et en ce lieu se recevoir. C'est une invitation au dépassement et à l'engagement qui entraîne une croissance bénéfique dans la réalisation de soi.

Les Québécois vivent-ils finalement de croyances ou de foi? Pour Charron, ils auraient avantage à passer d'un amalgame de croyances à la foi. Les croyances doivent être évaluées en fonction de leurs forces d'humanisation et de leur mobilisation à l'engagement. Actuellement, Charron déplore un manque d'intégration et un manque d'engagement avoués. Pour lui, l'enjeu est que chacun puisse atteindre le statut d'une foi, humaniste ou chrétienne. Sans quoi, ce qui persistera des croyances et des rites sera pure référence formelle sans option consciente sur un sens déterminant, vital et humanisant.

Cette période de crise du croire est sans aucun doute une occasion particulière pour le développement d'un croire plus personnel, une occasion pour une démarche de foi fondamentale et libre. Cette crise est une manifestation d'autonomie. Les sujets cherchent à se construire comme croyants en passant : «d'une logique de prescription subie à une tentative laborieuse de s'inscrire eux-mêmes dans une attitude de foi par des choix personnels⁴⁶». Ça n'a donc rien d'une esquivé. Souvent laissé en veilleuse, le croire est pourtant une dimension structurelle de la personne humaine. Dans une société en profonde mutation où la confiance en l'avenir et la foi en l'humanité peuvent faire difficulté, les activités du croire sont plus que jamais nécessaires. C'est l'avenir de la

⁴⁶ A. CHARRON, *Op. Cit.*, p. 126

destinée humaine qui en dépend, particulièrement dans ce monde où de nombreuses décisions sont motivées par un seul critère, l'économique.

3. Des retombées sur l'enquête régionale

À partir d'une telle vision, qu'en est-il de notre enquête auprès des intervenants du milieu scolaire sur la place de la religion à l'école? Peut-on y trouver des indicateurs ou à tout le moins des critères d'interprétation? Peut-on mieux saisir le sens des écarts entre les orientations du Comité catholique sur l'enseignement religieux et sur l'animation pastorale et la demande du maintien de ces formations?

3.1 Une quête spirituelle. Pour Charron, la crise du croire au Québec manifeste une profonde quête spirituelle. Elle est l'indice d'une soif de croire, d'un besoin de meubler son imaginaire, d'une reconstruction de ses représentations, d'une recherche de sens. Aussi est-il opportun de ne pas éteindre cette quête de sens, notamment en versant trop rapidement dans un discours formaliste inspiré de doctrines savantes. Ce qui ne signifie pas la consécration de tout ce qui s'imagine :

L'emballlement peut être complètement débridé. Le débridement de l'imagination glisse vers l'ambiguïté ou la contradiction lorsqu'il y a course à des fragments de croyances détachés de leur lieu originel de cohérence et amalgamés sans plus. Ces figures de croyances peuvent, certes, être signes de questions plus profondes⁴⁷.

La quête spirituelle de nos contemporains est une manifestation d'autonomie, la recherche d'une unité personnelle comme sujet croyant.

3.2 Interprétation des écarts observés dans l'enquête régionale. Ce qui précède fournit un certain nombre de repères pour l'interprétation des écarts entre les éléments définisseurs de l'enseignement religieux et de l'animation pastorale du Comité

⁴⁷ A. CHARRON, *Op. Cit.*, p. 127.

catholique et la position des intervenants du milieu scolaire. La première piste d'interprétation est le pluralisme qui, comme nous l'avons vu, déborde du cadre social général et se retrouve à l'intérieur des Églises et des individus eux-mêmes. La deuxième est liée à l'émergence d'une culture de l'expérience qui, rappelons-le, donne accès au vraisemblable. Et finalement, la troisième piste s'arrête à l'importance du croire et de la quête spirituelle.

3.2.1 Le repère du pluralisme. Nous l'avons vu, le pluralisme affecte le groupe social. La société est devenue un espace ouvert à la libre circulation, à la rencontre, voire à la concurrence de diverses opinions. Il y a maintenant plusieurs paroles ou langages possibles. Ce pluralisme a aussi rejoint les grandes traditions religieuses de sorte qu'un écart parfois très grand sépare, notamment, les catholiques entre eux. C'est une forme du pluralisme qui se situe à l'intérieur même des traditions. Le pluralisme s'installe également à l'intérieur de la personne, situant l'allégeance religieuse dans le domaine des choix et des décisions de l'individu.

Les intervenants du milieu scolaire qui ont répondu à notre enquête régionale sont des membres à part entière de la société plurielle québécoise. La diversité d'opinions, souvent contradictoires, est présente dans les réponses des répondants. Par exemple, ils sont favorables au maintien d'un projet éducatif à valeurs chrétiennes, à l'enseignement moral et religieux catholique et à l'animation pastorale à plus de 75% tout en s'opposant aux éléments du Comité catholique qui définissent confessionnellement ces structures, ils prennent une distance importante dès que ces éléments font référence à «Dieu», à la «foi», à «l'Évangile», à la «prière» et à «l'Église». Pour Charron, il s'agit là d'une incohérence flagrante. Comment maintenir un statut confessionnel, de l'enseignement religieux catholique ou protestant et de l'animation pastorale sans dire Dieu? Comment encore les prôner sans faire référence à l'Évangile et à la tradition de l'Église? Pour Lemieux, le pluralisme actuel explique la cohérence sous-jacente à de telles affirmations. L'allégeance religieuse se situant dans le domaine des expériences et des

choix de l'individu, celui-ci peut arriver à expliquer la concordance d'une apparente incohérence.

D'une part, on ne retient plus le contenu structurel dans son ensemble. On souhaite conserver l'éducation aux valeurs, la formation morale, le développement des liens fraternels, le développement d'attitudes responsables et même le développement de la vie intérieure et spirituelle. D'autre part, on s'écarte de plus en plus des éléments qui réfèrent spécifiquement à l'enseignement de l'Église : éléments doctrinaux de la foi catholique, liens entre la foi, la vie de tous les jours et la relation avec Dieu. Ici, le mot «Dieu» est déterminant. Les études de Lemieux le démontrent, ce mot n'a plus le sens monolithique d'autrefois. Si dans notre enquête, il fait davantage référence et plus spécifiquement au Dieu des chrétiens, le mot «Dieu» n'est plus porteur du sens offert par une tradition religieuse monolithique. Peut-on y voir ici une explication de l'écart rencontré dans l'enquête? À tout le moins, les propos de Lemieux le laissent entendre. Les résultats auraient peut-être été différents si l'expression «tel que vous le concevez» avait accompagné le mot Dieu.

3.2.2 Le repère d'une culture de l'expérience. Nous l'avons vu, ce qui est tenu pour vrai c'est ce qui se vérifie par l'expérience. Celle-ci a plus de poids et d'autorité que tout ce qui est théoriquement proposé, les contemporains étant plus sensibles à l'expérience qu'au langage notionnel et abstrait. La réforme sur l'éducation est d'ailleurs dans cette foulée en proposant, notamment, l'expérimentation des contenus notionnels à l'intérieur de projets particuliers et concrets.

Le développement de cette culture de l'expérience peut nous permettre de comprendre un peu plus la distance que les intervenants du milieu scolaire prennent en rapport avec les énoncés du Comité catholique. Une telle culture juge toute parole en fonction de son authenticité. La parole de quelqu'un gagnera en autorité dans la mesure où elle sera authentique, sincère, c'est-à-dire qu'elle correspond à une expérience. En ce lieu, on ne saurait bernier les jeunes, ils ont, notamment au secondaire, un flair

exceptionnel pour mesurer l'authenticité d'un propos. Les intervenants du milieu scolaire sont constamment confrontés à cette mesure. Or, si le contenu de leur foi n'est pas expérimenté et intégré, la parole ne passe pas. En serait-il désormais ainsi pour tous les citoyens?

Si tel est le cas, nous pourrions comprendre les résultats positifs de notre enquête en regard des éléments du Comité catholique quand ils font référence à une expérimentation, ce qui est largement le cas en animation pastorale. Expérimenter l'entraide, le partage, la solidarité, l'engagement social, le respect et l'accueil des autres, assumer des responsabilités, exercer des rôles efficaces et contribuer à l'amélioration du milieu de vie jusqu'à l'humanisation du monde, établir des valeurs qui donnent une couleur à la vie de l'école, tous ces éléments ont été reconnus importants à plus de 94%. Ils ne sont certainement pas isolés du développement d'une culture de l'expérience.

3.2.3 Le repère de la quête spirituelle. Lorsqu'il analyse les résultats de l'enquête de Lemieux, André Charron identifie une crise du croire pourtant révélatrice d'une profonde quête spirituelle. Mais que faut-il entendre par quête spirituelle? Jean-Claude Breton la définit comme : «Une quête d'unité, d'un sens donné à la vie⁴⁸». Pour lui, cette recherche d'unité est le fruit d'un profond désir humain, sa source étant d'abord anthropologique. Une telle vision de la quête spirituelle rejoint la pensée de Charron lorsqu'il parle de la foi comme : «d'une position fondamentale en faveur d'un sens consistant et mobilisateur à partir duquel l'être humain comprend et oriente toute sa vie⁴⁹».

L'incohérence observée dans notre enquête se situe exactement dans cet univers de questions et de quête de sens. Or, la connaissance de soi est au cœur de la quête spirituelle. Nous l'avons vu, la crise du croire actuelle est aussi une crise profonde

⁴⁸ J.-C. BRETON, *Approche contemporaine de la vie spirituelle*, Montréal, Bellarmin, 1990, p. 17.

⁴⁹ A. CHARRON, *Op. Cit.*, p. 119.

d'identité. La spiritualité est un lieu important de l'intégration de la personnalité, en ce sens qu'elle est le lieu de l'unification et de l'orientation de la vie. Nos contemporains se cherchent et ne se sentent pas toujours suffisamment outillés pour faire face à la dramatique humaine. Il ne faut donc pas s'étonner que les intervenants du milieu scolaire privilégient fortement tous les éléments qui contribuent au développement personnel et spirituel de la personne. Ils sont aussi fortement unanimes devant les éléments qui favorisent le développement d'individus respectueux des différences dans leurs particularités culturelles, sociales et religieuses. C'est un souhait qui correspond à un défi majeur au Québec : l'unité dans la pluralité.

4. La Loi modifiant diverses dispositions législatives dans le secteur de l'éducation concernant la confessionnalité, une réponse à la diversité culturelle et religieuse de l'école publique québécoise

Nos contemporains sont sensibles à la dimension spirituelle de la personne humaine et à son développement, mais il s'agit davantage d'une spiritualité liée au développement humain qu'au rattachement à une tradition religieuse particulière. Ce constat d'unanimité s'exprime maintenant à l'intérieur de la Loi sur l'instruction publique quand on attribue à l'école ce nouveau rôle : «Faciliter le cheminement spirituel de l'élève, afin de favoriser son épanouissement⁵⁰». Ce nouveau rôle n'incombe pas à une minorité d'individus dans l'école mais à l'ensemble des intervenants du milieu scolaire. Plus encore, le nouveau *Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire*, «pourrait offrir une variété d'activités à caractère humanitaire, spirituel, interconfessionnel ou confessionnel axée, notamment, sur la quête de sens des jeunes, les besoins des élèves en fonction de leur appartenance religieuse propre (...)»⁵¹. Même si l'école n'est plus typiquement confessionnelle, il demeure qu'il y a place pour l'ouverture à la transcendance telle qu'elle se présente au sein de diverses confessions.

⁵⁰ LOI SUR L'INSTRUCTION PUBLIQUE, a.36.

⁵¹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Op. Cit.*, p. 15.

Le pluralisme fait désormais partie intégrante de la société québécoise, et au sein même des individus. Mais, le pluralisme, dans sa dimension syncrétique, déstabilise les structures de l'identité personnelle, particulièrement lorsque les contenus adoptés manquent de cohérence ou ne sont pas suffisamment intégrés. Mal enracinée, en manque de mots pour se dire et s'articuler, l'identité personnelle oscille au gré des vents pluralistes. Les études tendent à le démontrer, cela de façon explicite chez Lemieux et Charron et de manière plus implicite dans l'enquête régionale. L'incohérence observée n'est-elle pas le signe d'une identité vacillante et perplexe? À tout le moins, elle est certainement le signe d'une identité en manque de références solides aux niveaux des contenus et du langage. Une langue se déstructure lorsqu'on n'a pas appris à raisonner, à évaluer, à juger. C'est à même un contenu culturel et à même l'expérience de la vie que cela se passe.

La reconstruction de l'identité du croyant québécois sera lente et progressive quand elle aura lieu. Ce processus d'identification est aussi une occasion privilégiée pour les Églises. Ce qui, autrefois, se recevait pour vrai dans un répertoire de réponses immuables, provenant de la tradition et du corpus doctrinal, doit désormais être le fruit d'un travail d'exploration de l'individu. La tradition et le corpus doctrinal, sous l'effet du marché des croyances et de la culture de l'expérience, doivent maintenant démontrer leur originalité, c'est-à-dire comment elles contribuent à gérer la dramatique humaine. Essentiellement, il s'agit de démontrer la pertinence d'un acte de foi dans la culture contemporaine actuelle.

Dès lors, l'enquête régionale effectuée auprès des intervenants du milieu scolaire s'inscrit dans la foulée des observations de Raymond Lemieux et d'André Charron sur les croyances des Québécois. Les intervenants du milieu scolaire n'échappent pas au pluralisme social actuel. En soi, ce n'est pas surprenant. Les enquêtes sociologiques démontrent bien comment le pluralisme s'est insinué à l'intérieur des structures et des individus. L'école n'y a pas échappé, pas plus d'ailleurs que les intervenants et les

élèves. Nous l'avons vu, nous pouvons identifier, chez les intervenants scolaires, les traits de la pluralité, d'une culture de l'expérience, d'un éclatement de l'identité et d'une quête spirituelle. On doit désormais parler d'une école à l'image de ses contemporains, c'est-à-dire diversifiée sur le plan culturel et religieux tant dans ses composantes que chez les individus qui s'y trouvent.

Quant aux transformations proposées, notre enquête démontrait une volonté de maintenir le statu quo. Cependant, lorsque les contenus se précisent, notamment en rapport avec les éléments du Comité catholique qui définissent l'enseignement religieux et l'animation pastorale, nous avons observé des écarts qui dévoilent une incohérence face à la volonté première de conserver ces éléments définisseurs de la confessionnalité scolaire. Les grandes enquêtes sociologiques le démontrent, cette incohérence n'est pas étrangère au contexte pluraliste de la société québécoise : on rejette les aspects typiquement confessionnels tout en continuant de se dire catholique. Et c'est précisément ce que reflète l'enquête régionale.

Si d'un point de vue théologique, il s'agit d'une incohérence, on doit cependant prendre au sérieux l'importance d'un questionnement sur le sens de la vie, le processus d'une quête spirituelle ainsi que la recherche d'un contenu expérimenté. L'enquête régionale l'a démontré, tous ces aspects ont été fortement favorisés.

Pour autant que l'enquête régionale s'inscrive dans l'ensemble du contexte sociologique et théologique décrit ici, force est d'admettre que le ministre de l'Éducation, en proposant le projet de loi 118, donne un nouveau visage à la religion à l'école répondant adéquatement à la réelle diversité culturelle du Québec et aux attentes des concitoyens en regard de leur réalité. L'abolition du statut confessionnel correspond effectivement à l'élimination d'une incohérence immanente observée au sein de l'enquête régionale. Dans les faits, le statut confessionnel des écoles était davantage l'apanage de l'enseignement religieux et de l'animation pastorale. La diversité religieuse

actuelle ne permet plus de mobiliser un ensemble d'individus sous le couvercle d'une identité religieuse particulière.

Quant à la diminution des heures allouées à l'enseignement moral et religieux, certains diront qu'elle correspond également à une franche lecture de la pluralité culturelle que l'on retrouve à l'école. Les responsables de cette matière sont aussi les contemporains observés dans les grandes enquêtes sociales. Notamment au primaire, les individus qui dispensent cette matière sont majoritairement ces titulaires de classe qui ont souvent déploré la redondance quant au contenu. La diminution de temps permettra certainement d'alléger cette problématique particulière. Encore faut-il tenir compte du phénomène de l'analphabétisme religieux qui pouvait certainement contribuer à un enseignement plus ou moins compétent, du moins au primaire. Rappelons-le, 20% des enseignants du primaire qui dispensent cet enseignement se sont avoués mal à l'aise ou ne pas se sentir suffisamment compétents pour l'enseigner adéquatement. En région montréalaise, le taux devrait s'avérer plus élevé encore, selon les propos de la CEQ lors des États Généraux.

Quant au secondaire, la diminution du nombre d'heures d'enseignement est une menace sérieuse pour la spécialisation des enseignants en enseignement religieux. À tout le moins, les tâches risquent d'être moins alléchantes. À ce chapitre, la diminution des heures d'enseignement est catastrophique et ne contribuera certainement pas à améliorer la connaissance religieuse de nos contemporains. Au deuxième cycle du secondaire, le nouveau cours d'éthique et de culture religieuse s'inscrit dans le réel de la diversité québécoise. Souhaitons qu'il permette la saisie de l'importance du phénomène religieux comme d'un élément constitutif de l'identité culturelle québécoise.

Enfin, la conversion du service de pastorale en un *Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire* relève, non seulement d'une volonté de s'inscrire au cœur de la diversité culturelle de l'école, mais aussi de la reconnaissance de l'apport de ce mode d'intervention auprès des élèves. L'enquête régionale a souligné cette

reconnaissance et le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école l'a aussi fait remarquer. Il faut admettre que le service de pastorale avait, depuis un moment déjà pris le virage du développement d'une culture de l'expérience. On le définissait d'ailleurs comme *un atelier de pratique*. Le Service d'animation pastorale étant directement orienté vers l'animation du milieu, il n'avait pas eu le choix ces dernières années d'ajuster son intervention à la nouvelle pluralité culturelle de l'école.

Désormais, il importe d'ajuster le service au statut laïc de l'école; la nouvelle orientation en un *Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire* devrait y parvenir. Et les résultats de l'enquête ont été révélateurs de trois éléments favorables à une action unifiée dans un contexte de diversité culturelle : un questionnement sur le sens de la vie, le processus d'une quête spirituelle et la recherche d'un contenu expérimenté. Or, tous ces éléments se retrouvent dans la définition même du nouveau *Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire*.

La *Loi modifiant diverses dispositions législatives dans le secteur de l'éducation concernant la confessionnalité* se veut une réponse franche à la diversité culturelle de l'école publique québécoise correspondant à une lecture du réel contemporain. Elle mérite d'être expérimentée avec honnêteté, même si elle a soulevé plusieurs interrogations et suscité bien des controverses. Le déplacement qu'elle propose n'est pas aussi simple qu'on pourrait l'espérer. Au lendemain de l'abolition du statut confessionnel de l'école en juillet 2000, un animateur de pastorale a retrouvé, dans son pigeonier, la photo de son Évêque jusque là affichée à la réception de son école secondaire. En septembre 2000, un membre du personnel d'une école primaire a reçu l'animatrice de pastorale avec étonnement, en se demandant ce qu'elle faisait encore à l'école. Toujours en septembre, une enseignante se demandait si elle pouvait conserver son coin de prière dans sa classe. Les orientations gouvernementales s'inscrivent dans un processus de continuité et de rupture. Leurs pertinences ne sauront garantir contre les tâtonnements et les dérapages inhérents à tout changement significatif.

Un nouveau visage de la religion à l'école se dessine et s'expérimente graduellement. Des questions trouvent réponses et d'autres se préciseront au fil du temps et de l'expérimentation. Le nouveau *Service d'animation à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire* soulève plusieurs interrogations au sein même des individus qui auront à l'assumer, particulièrement en regard de la vie spirituelle. Il s'agit d'une spiritualité où la référence à une religion spécifique demeurera ponctuelle et fort variée relativement aux orientations des conseils d'établissements locaux et de la clientèle présente. Il y a un intérêt certain pour la dimension spirituelle de la personne, mais cette spiritualité en dehors d'un cadre religieux spécifique demeure un concept nouveau, non seulement à découvrir mais à construire. Il est, par ce fait même, une source d'inquiétude et d'insécurité. Va-t-on, faute d'en saisir tout le sens, mettre l'animation spirituelle au rancart et favoriser davantage l'engagement communautaire? Or, que faut-il comprendre de cette spiritualité sans référence religieuse? Comment la traiter en lien avec les besoins fondamentaux de la personne alors que la plupart des animateurs de pastorale sont habitués à la traiter au sein d'une structure religieuse confessionnelle? Peut-on et jusqu'où faut-il dissocier le spirituel du religieux et de la religion?

Dans le contexte pluraliste actuel, le nouveau *Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire* est une réponse positive à la diversité culturelle et religieuse de l'école publique québécoise. Il mérite qu'on s'y attarde particulièrement pour que l'un ou l'autre de ses volets ne soit pas occulté au profit de l'autre. Certes, l'engagement communautaire semble mieux connu et peut, d'ores et déjà, être mis à contribution dans des expériences concrètes. Notamment au secondaire, ce volet trouvait aisément sa place dans le service d'animation pastorale, mais était-il au service de l'être spirituel tel que le propose présentement le projet ministériel? Était-il un lieu d'engagement en vue d'une transformation sociale ou se limitait-il à des œuvres de bienfaisance? Quelle forme prendra le service d'animation à la vie spirituelle et à

l'engagement communautaire quand il importe d'en développer simultanément les deux volets? Le dernier chapitre se veut une réflexion en ce sens.

CHAPITRE TROIS

Le Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire, une réponse à la diversité socio-religieuse de l'école publique québécoise

C'est au moment où le cadre ministériel sur le nouveau *Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire* est connu que l'auteur de ce mémoire amorce la rédaction de ce troisième chapitre. En effet, au printemps 2001, la description du service est rendue publique⁵².

Lui-même animateur de pastorale au secondaire, il se voit automatiquement muté comme animateur à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire. Avec ses collègues, il est conscient que ce changement remet en cause l'identité même de sa profession. Porteur d'un système de valeurs et de repères spécifiquement chrétiens, il s'interroge sur ce que signifie être un animateur de vie spirituelle et d'engagement communautaire dans un cadre scolaire qui, non seulement ne se définit plus comme confessionnel, mais qui veut voir s'instaurer un service d'animation spirituelle sans référence à une confession donnée.

Quoique considérées comme un effort véritable d'innovation, les orientations ministérielles demeurent plutôt timides sur ce qu'il faut entendre par animation spirituelle dans un contexte de non-confessionnalité. L'objet de ce chapitre est de pousser plus avant la réflexion sur cette description notamment en ce qui a trait au volet de la vie spirituelle, qui apparaît plus difficile à cerner que celui de l'engagement

⁵² MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Pour approfondir sa vie intérieure et changer le monde*, Québec, SAR-DASSC, 2001.

communautaire à cause des mutations constantes que connaissent présentement les concepts spirituel, religieux et religion.

Après avoir pris connaissance du contexte socio-religieux du Québec (chapitre 2), il s'agira ici d'examiner les fondements et la nature de ce nouveau service au-delà du cadre ministériel. Le service sera abordé sous ses deux volets distincts et finalement sous l'angle d'un tout indissociable.

1. Un nouveau service d'animation à la vie spirituelle

1.1 La vie spirituelle en dehors d'une confession religieuse. La *Loi modifiant diverses dispositions législatives dans le secteur de l'éducation concernant la confessionnalité* nous incite à traiter le spirituel au-delà des confessions religieuses. Tel que défini, le *Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire* est non confessionnel, c'est-à-dire qu'il «[...] n'est pas prévu pour accomplir la mission propre des Églises ou des groupes religieux, [...] [et] les personnes à qui le service est confié, quelles que soient leurs croyances, n'agissent pas au nom de ces Églises ou groupes⁵³».

Ce nouveau service est aussi une réponse à la quête spirituelle actuelle en favorisant le développement d'une unité personnelle comme force de personnalisation et processus d'humanisation. Il possède un but qui lui est propre : «Favoriser, chez l'élève, le développement d'une vie spirituelle autonome et responsable et leur contribution à l'édification d'une société harmonieuse et solidaire⁵⁴». Ce but s'articule autour de trois objectifs et propose à l'élève de :

- vivre des situations de réflexion et d'expérimentation qui les aideront à faire librement des progrès dans leur vie spirituelle;

⁵³ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Pour approfondir* [...], p. 6.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 10.

- s'engager dans des projets personnels et collectifs susceptibles d'améliorer leur milieu et la société;
- construire des liens entre leur vie spirituelle et leur engagement communautaire en vue d'une plus grande cohérence personnelle et sociale⁵⁵.

La mise sur pied du nouveau *Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire* est la reconnaissance publique de la dimension spirituelle de la personne et de son importante contribution à la croissance personnelle. La quête spirituelle se présente surtout à travers des questionnements et des exigences anthropologiques, elle apparaît liée au questionnement sur le sens de l'humain, de la destinée humaine et du monde, même si ce sens ne réfère pas automatiquement à une réalité divine ou à un cadre confessionnel.

La quête spirituelle contemporaine nous incite à reconnaître qu'il y a aujourd'hui des individus qui vivent une démarche spirituelle sans s'inscrire dans une option religieuse donnée, même si une démarche spirituelle peut aussi s'inscrire dans une option religieuse⁵⁶. Les religions présentent un univers de sens recherché et expérimenté qui apporte une réponse aux questionnements humains et présente un certain univers symbolique les exprimant. Le nouveau *Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire* se retrouve donc en amont de toutes religions, et sa spécificité doit se développer autour d'un nouveau concept de vie spirituelle dont la source est d'abord anthropologique⁵⁷.

1.2 Les principes d'une vie spirituelle. Essai de définition. Il importe d'abord de définir la vie spirituelle dans sa compréhension la plus large, celle qui rejoint toute personne dans son registre humain. Le petit Larousse définit le spirituel comme étant *de*

⁵⁵ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Pour approfondir [...]*, p. 10.

⁵⁶ Richard BERGERON dénombre trois modèles d'inscription de la démarche spirituelle dans son volume *Renâître à la spiritualité*, Montréal, Fides, 2002, pp.220-226. Nous y reviendrons.

⁵⁷ Voir CHAPITRE DEUX, pp. 52-57.

*l'ordre de l'esprit, de l'âme*⁵⁸. La vie spirituelle serait donc relative à la vie de l'esprit, de l'âme. Suzanne Rousseau fait remarquer que certains la comprennent en opposition à la matière. Dans cette conception populaire, l'esprit est une substance pouvant opérer et subsister sans la matière. Et lorsqu'il est destiné à animer un corps organique, il se trouve limité par lui. Selon cette conception, le domaine spirituel est une sorte de niveau supérieur, un monde immatériel où habitent Dieu, les anges, les démons, les âmes désincarnées. Ainsi, tout ce qui est spirituel est immatériel et les biens spirituels s'opposent aux biens matériels. Cette compréhension maintient une forme de dualisme entre le corps et l'âme⁵⁹.

Il existe cependant une vision plus globale de l'être humain et c'est celle que nous retiendrons. Dans la Bible, l'être humain est conçu comme un tout à la fois matériel (*basar, soma*) et spirituel (*nephes, psyché, pneuma*), qu'un souffle (*ruah*), qui vient de Dieu, anime et fait vivre. L'aspect spirituel, de par sa capacité de transcender le temps et l'espace, serait *ce par quoi l'être humain peut s'ouvrir à ce qui le dépasse absolument*, à une forme de transcendance extérieure à lui. Le spirituel n'est donc pas une partie ou un élément de l'être humain que l'on pourrait retirer ou séparer de l'aspect matériel. C'est une dimension, une qualité essentielle, une structure fondamentale de l'être humain. Bibliquement, l'aspect spirituel c'est tout l'homme en tant qu'il est illimité, c'est-à-dire qu'il se sent appelé à devenir toujours plus grand que ce qu'il perçoit de lui. C'est tout l'homme en tant qu'ouverture à une transcendance qui le dépasse absolument⁶⁰.

Plusieurs auteurs s'intéressent aujourd'hui à l'étude de la spiritualité contemporaine. La vie spirituelle est ainsi comprise comme : «une entreprise par laquelle l'être humain, en tant qu'*homo spiritualis*, tend à la réalisation de soi par l'unification de son être

⁵⁸ *Bibliorom Larousse 2.0*, Microsoft Corporation et Havas interactive. Tous droits réservés, Larousse-Bordas, 1998.

⁵⁹ S., ROUSSEAU, *Op. Cit.*, pp. 79-84; 210-211.

⁶⁰ *Ibid.*, pp. 211ss.

autour d'un sens et d'un système de valeurs, dans le dépassement⁶¹». La vie spirituelle est donc une dynamique qui pousse la personne à unifier son expérience de vie dans l'achèvement et le dépassement de soi. Elle est une force de personnalisation qui attire la personne vers la plénitude de son humanité. Elle s'entend aussi comme la réponse aux appels à l'authenticité et au dépassement. Comme l'écrit Sandra Schneiders, la vie spirituelle est : «l'expérience de s'efforcer consciemment d'unifier sa vie, en termes non pas d'isolement ni de repli sur soi, mais de dépassement vers la valeur ultime que l'on perçoit⁶²».

Ainsi définie, la vie spirituelle répond à un besoin anthropologique de la personne et se situe en amont de toute autorité ou impératif religieux. Cependant, la plupart du temps, la vie spirituelle s'organise autour d'un pôle unificateur : un maître, une théorie ou une cause. En ce sens, la vie spirituelle est le lieu source de ce qu'on appelle une foi, au sens anthropologique et générique du terme. Stefano De Fiores écrit : «[la spiritualité] est le fait de la personne authentique, qui face au réel et à l'histoire a fait un choix décisif, fondamental et unifiant, capable de donner un sens définitif à l'existence⁶³». Selon André Charron, c'est précisément à l'intérieur d'une foi que l'on peut trouver un pôle unificateur capable de mobiliser la personne à un engagement authentique: «si cette spiritualité s'ouvre à un Absolu divin, elle prend un accent proprement religieux. Et si elle réfère au Dieu de Jésus Christ et à l'influence de son Esprit, elle est spécifiquement chrétienne⁶⁴». Mais cette unité peut se faire autour d'un absolu autre que divin. Un individu pourrait mobiliser sa personne autour d'une valeur humaine, d'un principe philosophique, scientifique, etc. En somme, proche de l'idée de De Fiores, Charron

⁶¹ R. BERGERON, *Op. Cit.*, p. 99.

⁶² S. M. SCHNEIDERS, «Spirituality in the Academy»: *Theological Studies*, 50 (1989), p. 684.

⁶³ S. DE FIORES, «Spiritualité contemporaine»: *Dictionnaire de la vie spirituelle*, Paris, Cerf, 1983, p. 1067.

⁶⁴ A. CHARRON, «Les conditions d'accès au spirituel en un temps d'indifférence religieuse»: *Kerygma*, 24 (1990), p. 127.

définit la vie spirituelle comme étant : «l'entreprise d'unification et d'orientation de la vie en rapport à une valeur première, voire ultime⁶⁵».

La vie spirituelle s'enracine donc dans un désir intérieur d'unité, d'authenticité, de sens à donner à sa vie. C'est d'abord un désir de vivre en harmonie avec soi-même et un appel qui incite à trouver soi-même son projet de vie contre les pressions de la modernité, de l'entourage ou de l'environnement. Comme on ne peut pas toujours changer le monde qui nous entoure, on prend les moyens pour changer quelque chose en soi. Charles Taylor écrit que : «modifier ses structures intérieures, c'est devenir spirituel⁶⁶». Autrefois, l'identité d'un individu découlait d'un rôle social préétabli. Dans la modernité, la source de l'unité n'est plus extérieure mais intérieure à l'individu : «en étant à l'écoute de sa voie intérieure, il trouvera d'abord son identité, puis son rôle dans la société⁶⁷» écrit encore Taylor. La quête spirituelle est d'abord la recherche de sa propre originalité, de son propre épanouissement et c'est bien là une des valeurs contemporaines les plus prisées.

La vie spirituelle invite à une vie responsable, plus différenciée, plus profonde. L'identité que l'on découvre à l'intérieur de soi ne se confine pas à l'intérieur des limites de l'ego. Afin de trouver un sens pour lui-même, le moi ne peut évacuer les dimensions qui le dépassent : le rapport aux autres (solidarité), le rapport au monde (le cosmos, la nature et ses lois) et le rapport à ce qui le dépasse absolument (Dieu ou le mystère de la vie). Selon Jean-Luc Hétu : «Avoir une vie spirituelle, c'est essayer de vivre en harmonie profonde avec soi-même, avec les autres, et avec l'univers et ses lois ou avec Dieu et son projet sur nous⁶⁸».

⁶⁵ A. CHARRON, «Les conditions d'accès [...]», p. 117.

⁶⁶ Charles TAYLOR, *Grandeur et misère de la modernité*, traduit de l'anglais par Charlotte Melançon, Montréal, Bellarmin, 1992, p. 88.

⁶⁷ *Ibid.*, p.31.

⁶⁸ J.-L., HÉTU, *L'humain en devenir. Approche profane de la spiritualité*, Montréal, Fides, 2001, p.86.

Pour Hétu, la vie spirituelle est un processus d'humanisation, d'où le titre de son ouvrage *L'humain en devenir*. La découverte de soi s'élabore dans une relation à soi-même, à l'autre, au monde et à ce qui le dépasse absolument et qui le pousse à devenir plus vrai, plus authentique. Dès lors, la vie spirituelle ne peut se limiter à la seule intériorité. Voilà pourquoi on ne saurait l'isoler de l'engagement communautaire⁶⁹.

La vie spirituelle est comprise en termes de réalisation de soi. Elle est d'abord une prise de conscience avec soi-même, générée la plupart du temps, par la quête de sens autour des questions suivantes : qui suis-je? où vais-je? pourquoi en est-il ainsi? peut-il en être autrement? Jean-Luc Hétu prétend que les besoins spirituels sont généralement latents : «Ils représentent les défis que nous avons à relever si nous voulons évoluer vers notre pleine humanité⁷⁰». Rien ne nous oblige à les considérer dans l'immédiat. Ils peuvent être ignorés ou reportés à plus tard⁷¹.

Encore faut-il vouloir avancer. Le désir d'évoluer, de grandir devient essentiel au développement d'une vie spirituelle. Il s'agit du désir d'accomplissement de soi dans toutes ses dimensions : personnelle (rapport à soi), sociale (rapport aux autres) et cosmique (rapport au monde). La vie spirituelle est l'ouverture à ce qui transcende c'est-à-dire à ce qui porte plus loin que ce que l'on perçoit de soi en ouvrant à ce qui dépasse absolument. Lorsque cette ouverture se fait en rapport avec une forme quelconque de divin, la vie spirituelle commence à s'inscrire dans le religieux, un religieux qui n'est pas obligatoirement confessionnel.

Si la vie spirituelle, dans le contexte de l'accomplissement personnel, est l'ouverture à du plus grand que soi, elle est aussi l'ouverture à la liberté et à l'autonomie. La

⁶⁹ Nous y reviendrons.

⁷⁰ J.-L. HÉTU, *Op. Cit.*, p. 46.

⁷¹ Voir T. DE KONINCK, *Op. Cit.*, 203 p.

croissance spirituelle authentique a vite fait de comprendre que la liberté et l'autonomie personnelles sont réductibles à celles des autres. Autrement dit, une atteinte à la liberté et à l'autonomie d'autrui est une atteinte à sa propre liberté et à sa propre autonomie. Le développement d'une vie spirituelle est un processus d'humanisation qui appelle à se dépasser, vers une valeur ultime qui oriente et mobilise toute la vie, dans un rapport de réciprocité.

C'est en ce sens que la vie spirituelle ne peut se limiter à l'intériorité. En tenant ensemble les rapports à soi, aux autres et au monde, la vie spirituelle ouvre à l'engagement de toute la personne envers elle-même, les autres et le monde. Dès qu'il prend conscience de son humanité et qu'il accepte de relever les défis inhérents à son accomplissement⁷², l'être humain est interpellé par le sort des autres et du monde comme étant une atteinte à son propre sort⁷³. C'est en ce sens que l'engagement communautaire devient le lieu d'actualisation de la vie spirituelle. Il est alors aussi le lieu d'expérimentation où il est possible de se comprendre davantage, de clarifier ses valeurs, de façonner sa personnalité. Si un changement s'opère dans les structures intérieures, si des questions fondamentales surgissent et si ce questionnement trouve un lieu pour se dire au sein même de l'engagement communautaire, celui-ci se trouve alors au service de l'être spirituel.

Donc, la vie spirituelle est une démarche qui vise l'atteinte d'une unité personnelle, unité présente lorsque les quêtes de soi et de sens s'articulent au sein d'un engagement constant. Cet engagement est en somme un choix fondamental autour d'un absolu qui mobilise et oriente toute la vie. C'est en ce sens que, comprenant la foi comme une cohérence entre les quêtes de soi, de sens et l'engagement constant, Charron la définit à

⁷² C'est Jean-Luc HÉTU qui identifie, en termes de défis, sept axes qui contribuent au développement spirituel de la personne : L'ouverture à l'expérience, la prise en charge, l'altérité, le lâcher prise ou le détachement, la flexibilité, la quête de sens et l'intériorité. Voir section 1.5.2.

⁷³ Jonas HANS, *Le principe responsabilité. Une éthique pour la civilisation technologique*, Paris, Cerf, 1990, p. 31.

partir d'une compréhension universelle et anthropologique qui incite à la comprendre au-delà du religieux, et de la saisir au cœur de tout être humain qui cherche à canaliser son unité personnelle dans un absolu⁷⁴.

1.3 Des modèles de spiritualité contemporaine. Quant la vie spirituelle s'articule dans un absolu qui mobilise et oriente toute la vie, elle s'inscrit la plupart du temps dans un modèle de spiritualité. Richard Bergeron en propose trois grands modèles.

Le modèle mystique est centré sur la prise de conscience de soi. Le point de départ est généralement la prise de conscience d'un mal-être, d'une difficulté à se différencier, à se comprendre. Ce malaise se vérifie généralement dans les relations interpersonnelles et sociales ou encore dans un rapport malsain avec le monde des objets. Ici, c'est d'abord la paix avec soi-même qui est recherchée. La personne se met en marche vers la recherche de soi, la clarification de ses valeurs, la confrontation de ses choix en vue d'acquiescer une paix affective. Cette recherche de paix est aussi associée à une amélioration de son rapport avec autrui. La personne de ce type est interpellée par trois types de discours. *Les discours gnostiques et ésotériques* qui cherchent la voie de réalisation dans la connaissance d'un soi comme fragment divin. *Le discours psychologique*, plus spécifiquement humaniste et transpersonnel, qui cherche l'accomplissement de soi dans l'expansion de la conscience, dans des expériences sommets et dans la découverte de pouvoirs paranormaux. *Le discours philosophique* qui cherche à aider des individus en manque de sens. Dans ce modèle, on peut référer à Serge Mongeau dans son option pour la *simplicité volontaire*, ou à la quête spirituelle de Shirley Maclain, entre autres.

Le modèle prophétique est plus particulièrement centré sur les autres. La personne de ce modèle est profondément sensible, voire interpellée par la misère humaine. La première préoccupation de ce modèle est l'engagement au sein de causes humanitaires.

⁷⁴ Voir A. CHARRON, «Croyances et incroyances [...]», p. 119.

Ce qui est recherché, c'est le bien-être de tous, l'égalité des rapports, la justice. On est moins centré sur soi bien que l'engagement soit la réponse à un appel de soi. C'est une dynamique du don. La personne de ce type s'engage dans des débats pour la justice sociale, dans des campagnes de solidarité internationale et dans des débats sur la mondialisation. La personne est interpellée par *le discours sociopolitique*, basé sur les sciences sociales et économiques, qui cherchent à s'exprimer dans les mouvements et organismes communautaires, dans les groupes de défenses des droits humains et dans la lutte pour les droits individuels et collectifs. Ce modèle réfère entre autres à l'œuvre de Mère Teresa, à l'orientation d'Amnistie internationale ou à celle de l'organisation Développement et paix.

Le modèle cosmique est centré sur le rapport au monde. Ici, la personne est interpellée par l'environnement et par tout ce qui touche l'équilibre naturel. On retrouvera dans ce modèle les types végétariens, non seulement pour minimiser l'abattage des animaux, mais aussi parce qu'on considère que l'alimentation végétarienne favorise le plein épanouissement du corps et de l'esprit. La personne de ce type peut également s'engager dans des causes qui concernent l'environnement, de la pollution à la gestion intelligente des ressources naturelles. La personne de ce type pourrait aussi être interpellée par *le discours scientifique* qui cherche à trouver les assises de la vie spirituelle dans la structure neuropsychologique, en rapport avec le corps. Ce modèle réfère notamment au mouvement vert, aux spiritualités amérindiennes, africaines ou écologiques, et peut également référer à la spiritualité cosmique de P. Teilhard De Chardin.

Ces spiritualités que Richard Bergeron qualifie de séculières n'ont souvent rien de prédéterminé. La plupart du temps, elles sont dépourvues de structures qui décrivent des chemins tout tracés d'avance : «Le spirituel séculier est appelé à servir son maître intérieur, c'est-à-dire son flair ou instinct spirituel et à se méfier de ceux qui ont la

réponse⁷⁵». Tous ces modèles peuvent s'articuler à l'intérieur comme à l'extérieur d'un cadre religieux. Ce sont des modèles traditionnels servis à la moderne. Ils peuvent servir de base au développement d'une foi telle que définie par Charron. Ce qui importe, ce n'est pas que la recherche spirituelle aboutisse à la reconnaissance de Dieu mais qu'elle atteigne le statut d'une foi, c'est-à-dire d'un choix décisif conscient vers un absolu qui mobilise et oriente toute la vie en constante évolution.

Ce qui précède témoigne bien de la difficulté à saisir la nature de la vie spirituelle. Elle est livrée à l'interprétation de l'expérience, en fonction d'une utilité pour l'ici et maintenant. Toutes ses compréhensions suggèrent que la vie spirituelle est une réalité englobante, qui est en rapport étroit avec le psychologique, l'éthique ou le religieux. Cela ne signifie pas pour autant que la vie spirituelle puisse signifier n'importe quoi. Richard Bergeron suggère de comprendre que c'est de l'être humain qu'il s'agit quant il est question de spirituel, de l'être humain dans son essence et dans sa nature individuelle, sociale et cosmique. C'est précisément parce que le spirituel englobe tous les aspects de l'être humain que le cadre ministériel peut faire de la vie spirituelle une dimension essentielle de l'existence humaine mettant l'être humain dans un rapport fondamental et inclusif à lui-même, aux autres, au monde et dans certains cas à Dieu.

1.4 Tableau synthèse. Un tableau synthèse, à la page 79, vient aider la compréhension des enjeux que nous venons de décrire. Il a le mérite de rendre visible le lien entre la vie spirituelle et l'engagement communautaire, la place de la foi anthropologique dans la croissance personnelle et comment celle-ci peut s'articuler dans le séculier ou le religieux confessionnel ou non.

Dans la colonne de gauche, une flèche verticale veut montrer l'interdépendance de la vie spirituelle et de l'engagement communautaire, autant l'être spirituel s'expérimente et

⁷⁵ R. BERGERON, *Op. Cit.*, p. 226.

s'exprime par l'engagement communautaire, autant l'engagement communautaire articule l'être spirituel.

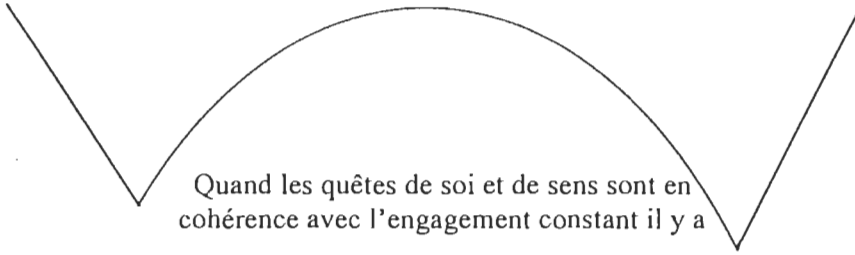
La partie centrale du tableau représente l'accomplissement de toute démarche de croissance spirituelle. La vie spirituelle est une démarche qui vise l'atteinte d'une unité personnelle, unité présente lorsque les quêtes de soi et de sens s'articulent au sein d'un engagement. Cet engagement est en somme un choix fondamental autour d'un absolu qui mobilise et oriente toute la vie⁷⁶.

Quand la vie spirituelle s'inscrit dans le séculier, elle s'articule et s'engage en vue de l'accomplissement de soi, des autres ou du monde à partir de valeurs humaines traitées en termes d'absolu. Elle s'articule la plupart du temps autour des discours rencontrés dans les modèles de spiritualité : les discours gnostiques et ésotériques, le discours psychologique, le discours sociopolitique, le discours scientifique et le discours philosophique.

Quant la vie spirituelle s'inscrit dans le religieux, elle place l'accomplissement spirituel en lien avec un mystère qui dépasse absolument et de qui la vie pourrait se recevoir. La colonne de droite montre, d'une part, que la vie spirituelle peut s'inscrire dans un religieux théiste ou déiste, qui peut être *au-delà de toute religion instituée*, mais qui s'avère *une ouverture à plus grand que soi* par la *reconnaissance d'une transcendance* en tant que *mystère qui dépasse absolument et où la vie, dépassant le tangible, pourrait se recevoir*. Ce plus grand que soi peut être une transcendance innommée (théiste) ou un Dieu inconnu, un divin immanent en termes d'énergie ou un fragment de l'être (déiste). D'autre part, la vie spirituelle peut s'inscrire dans un religieux confessionnel, c'est-à-dire *une religion donnée*, au sens d'*une option de*

⁷⁶ L'animateur à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire ne doit pas s'attendre à voir un élève du primaire ou du secondaire atteindre l'unité personnelle. Elle est plutôt l'apanage de la vie adulte. Mais l'animateur a le souci de permettre à l'élève d'entrer dans l'univers de la vie spirituelle et de l'engagement communautaire en reconnaissant qu'il favorise l'apprentissage à mobiliser et orienter sa vie autour d'un absolu humanisant.

- Vie spirituelle**
- Prise de conscience de soi en tant qu'être unique et réel.
 - Accomplissement dans la dimension :
 - personnelle (soi)
 - sociale (autres)
 - cosmique (monde)
 - Source de :
 - liberté
 - d'autonomie
 - transcendance



Quand les quêtes de soi et de sens sont en cohérence avec l'engagement constant il y a

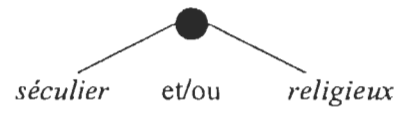
Foi anthropologique

c'est-à-dire

UNITÉ PERSONNELLE

autour d'un *absolu* qui mobilise et oriente toute la vie

et qui peut être



Religieux théiste ou déiste
(au delà des religions instituées)

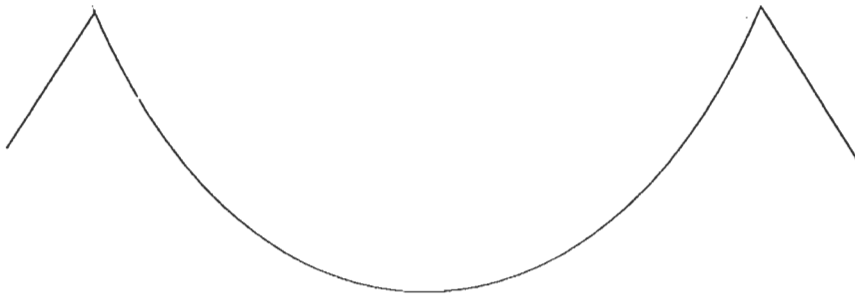
Il s'agit alors d'une *ouverture à plus grand que soi* par la *reconnaissance d'une transcendance* en tant que *mystère qui dépasse absolument* et où la vie, dépassant le tangible, pourrait se recevoir

OU

Religieux confessionnel
(dans une religion donnée)

Il s'agit alors d'une *option de relation* avec un *mystère nommé*, à l'extérieur de soi, et *reconnaissance que la vie est un don se recevant d'un Autre*
(Système organisé autour de valeurs, de doctrines, de rites et de repères moraux)

- Engagement communautaire**
- Rapport
 - à soi
 - aux autres
 - au monde
 - Si un changement dans les structures intérieures s'actualise, il devient au service de la dimension spirituelle.



relation avec un mystère nommé à l'extérieur de soi et d'une reconnaissance que la vie est un don se recevant d'un Autre. La vie spirituelle s'inscrit alors dans une confession quelconque en tant que système organisé de valeurs, de doctrines, de rites et de repères moraux.

1.5 L'animation à la vie spirituelle. Que toute démarche spirituelle atteigne une cohérence entre la quête de soi et de sens et l'engagement constant, tel est le cœur de la contribution éducative des animateurs à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire. Ceux-ci doivent saisir que la quête spirituelle tire son origine d'un désir humain d'unité personnelle qui n'est pas toujours lié à la reconnaissance de Dieu. Cependant, il importe que l'animateur pressente que toutes les questions et les réflexions peuvent mener à la prise de conscience d'un principe d'origine et de fin, au delà de l'être humain. Rappelons-le, ce qui est important c'est ce qui aura des répercussions sur la formation d'une cohérence personnelle, c'est-à-dire sur le choix d'un absolu qui oriente et mobilise toute la vie. André Charron présente quatre repères qui conditionnent l'accès au spirituel dans notre culture contemporaine⁷⁷. À partir de ceux-ci, poussons plus avant la réflexion pour aider les animateurs à identifier les modalités de leurs interventions.

1.5.1 Des voies d'accès à la vie spirituelle

1.5.1.1 L'éveil à soi. Pour s'éveiller au spirituel, il faut d'abord s'éveiller à soi-même, à ce que l'on est et à ce que l'on vit. C'est l'expérience d'un malaise, d'un manque, d'une impasse qui assure la brèche nécessaire à l'éveil de soi. C'est la prise de conscience d'un non-sens ou du sentiment de passer à côté de l'essentiel. C'est aussi ce que Thomas De Koninck appelle l'éveil au concret et au réel. Dans une culture médiatique et narcissique, où la télévision et le net dominant, où l'homme exerce un contrôle constant sur le développement d'objets techniques, l'individu est rapidement distancé de lui-même parce qu'il vit dans un univers complètement fait de main

⁷⁷ A. CHARRON, «Les conditions d'accès [...]», pp. 119-142.

d'homme. Pour lui, la modernité et ses exigences de performance et de rentabilité ont pour conséquence d'occulter le « Je ». L'individu se distancie de lui-même parce qu'il est constamment commandé par des exigences extérieures⁷⁸.

L'éveil à soi est aussi la prise de conscience des rapports fondamentaux qui composent l'existence humaine : le rapport à soi, qui détermine la dimension personnelle, l'unicité dans la diversité et la capacité de s'y différencier, le rapport à un corps qui permet de situer le soi par rapport au monde, à la nature et aux choses, le rapport aux autres qui contribue au développement de la dimension relationnelle et sociale, et le rapport à Dieu qui détermine la dimension religieuse, l'ouverture à une transcendance qui cherche à englober tous les autres rapports.

S'éveiller à soi c'est donc prendre conscience de toutes ses potentialités; c'est prendre conscience de cet appel au dépassement vers l'humanisation d'une société plus favorable à l'épanouissement personnel. Cet appel se situe au cœur de l'humain : il y a plus que les réalisations performantes qu'exige la modernité, aussi fascinantes et utiles qu'elles soient, il y a l'appel d'ouverture à l'autre, une sortie hors de soi pour épouser les causes humanitaires. L'éveil à soi, c'est l'expérience de : «l'homme à la recherche de son humanité⁷⁹», écrit Marcel Légaut.

L'éveil à soi et l'ouverture à l'autre supposent des haltes de silence et un voyage intérieur, c'est-à-dire l'expérience de l'intériorité. La capacité de prendre distance par rapport à l'extérieur pour entrer en relation avec soi-même est indispensable à la consolidation de l'autonomie personnelle. Cependant, cet exercice rencontre un obstacle majeur dans notre société moderne. André Charron a parlé d'indifférence⁸⁰ et Thomas

⁷⁸ Voir Thomas DE KONINCK, *Op. Cit.*, 203 p.

⁷⁹ Marcel LÉGAUT, *L'homme à la recherche de son humanité*, Paris, Aubier, 1971, p. 87.

⁸⁰ Voir A. CHARRON, «Les conditions d'accès [...]», pp.119-142.

De Koninck l'intitule *La nouvelle ignorance*⁸¹. Pour De Koninck, le désir de Dieu est bien présent au plus profond de la personne humaine et c'est exactement pour la même raison qu'il peut y demeurer ou ne jamais émerger à la conscience. Pour lui, le manque d'accès à soi et le manque d'accès au réel empêchent de saisir l'idée même de Dieu. Dans un environnement technique qu'il crée et contrôle, l'homme moderne saisit difficilement l'idée d'un créateur autre que lui-même. En ce sens, l'ignorance est bien pire que l'indifférence.

Ainsi, l'éveil à soi est non seulement la prise de conscience de notre particularité personnelle mais il est aussi la prise de conscience du divin, quand il cherche à s'inscrire dans ce qui transcende. Cette voie d'accès au spirituel mérite d'être explorée et expérimentée, ne serait-ce que pour réaliser l'immensité du monde spirituel qui habite l'être humain, cette force intérieure, centre de la personnalité et lieu d'intégration de toutes les facettes de la personne.

Pour Charron, le désir est le premier élément essentiel au travail d'exploration qui s'enclenche. Il s'agit du désir de se comprendre, de changer, de s'en sortir, d'évoluer. Dès lors, apparaît la nécessaire identification des questions fondamentales de l'être humain: pourquoi vit-il? sans quoi ne vivrait-il pas? pourquoi en est-il ainsi? peut-il en être autrement? a-t-il la gouverne de sa vie ou la subit-elle? a-t-il une part de responsabilité? C'est un travail d'exploration sur ce que l'être humain est au meilleur de lui-même. Ainsi, peut-il reconnaître ses aspirations profondes qui ne sont pas fatalement dépendantes du matérialisme. Cette exploration est l'ouverture nécessaire à la connaissance et à l'amour de soi. Un véritable travail d'exploration aboutit à une invitation à sortir de soi, et à regarder plus loin que l'instantané, l'immédiat et le provisoire, pour s'inscrire dans la traversée humaine en termes de durée et d'avenir possible. En mettant en éveil le fonds humain, l'animateur fait advenir à la conscience ce qui pouvait se perdre dans le superficiel et le banal de la modernité. Ce processus en est

⁸¹ Voir T. DE KONINCK, *Op. Cit.*, 203 p.

un de libération interne et il est mû par le désir d'être authentique. Il ouvre la voie à de nouvelles questions, à une recherche de sens, à l'identification d'un absolu qui mobilise et oriente toute la vie, que cet absolu s'articule dans des valeurs fondamentalement séculières ou religieuses.

1.5.1.2 Raviver le questionnement fondamental. L'accès au spirituel n'échappe pas aux diverses réponses que l'humanité cherche à donner au questionnement fondamental. L'animateur ne devra pas négliger toutes les questions qui concernent le religieux institué et qui sont parfois des barrières sur le chemin de la croissance spirituelle. De même, il ne faut certainement pas négliger les questions relatives au développement scientifique qui portent au seuil de l'absolu et de la transcendance. On n'y échappe pas, la remontée du questionnement vers l'Absolu est naturelle pour l'être humain, mais elle ne s'exprime pas inévitablement, elle se bute à des obstacles de taille. De Koninck parle d'une certaine paresse intellectuelle, une sorte de découragement devant la complexité des questions fondamentales. Il note que la spécialisation des savoirs a eu comme conséquence de laisser de côté les questions essentielles du sens à la vie. Or, il importe de raviver ces questions qu'un premier engouement scientifique peut exclure, elles sont souvent les questions les plus brûlantes :

L'univers paraît construit et réglé – avec une précision inimaginable – à partir de quelques grandes constantes. Il s'agit de normes invariables, calculables, sans que l'on puisse déterminer pourquoi la nature a choisi telle ou telle valeur plutôt que telle ou telle autre. Nous devons assumer l'idée que dans tous les cas de figures différentes du « miracle mathématique » sur lequel repose notre réalité, l'univers aurait présenté les caractères du chaos absolu : danse désordonnée d'atomes qui se coupleraient et se découpleraient l'instant d'après pour retomber, sans cesse, dans leurs tourbillons insensés. Et puisque le cosmos renvoie à l'image d'un ordre, cet ordre nous conduit, à son tour, vers l'existence d'une cause et d'une fin qui lui sont extérieures⁸².

⁸² Jean GUITTON, Grichka BOGDANOV, Igor BOGDANOV, *Dieu et la science*, Paris, Bernard Grasset, 1991, p. 195.

La fragmentation des savoirs fait perdre la vision de l'ensemble et rend non pertinentes les grandes questions essentielles. L'attention aux changements du regard scientifique posé sur le monde est indispensable. Il y a une augmentation d'écrits scientifiques qui posent à nouveau la question de Dieu ou, à tout le moins, qui s'émerveillent sur l'intelligibilité qui éclate dans le cosmos et dans la vie. Comment le savant et celui qui est au fait des découvertes scientifiques peuvent-ils taire ce genre de questions? De Koninck répond à cette question par des propos de Einstein : «J'éprouve l'émotion la plus forte devant le mystère de la vie. Si quelqu'un ne connaît pas cette sensation, il est un mort vivant et ses yeux sont aveugles». Les sciences exactes ne portent pas en elles seules toutes les réponses au problème humain. Les voies des sciences philosophiques, théologiques et religieuses ne peuvent être écartées.

Par ailleurs, l'accompagnement sur les questions fondamentales ne doit pas craindre la critique de la religion. Les obstacles qui s'y trouvent sont majeurs et méritent qu'on s'y attarde : refus du dogmatisme, de l'autoritarisme, du cléricalisme, reproche d'une morale de l'interdit, allergie du discours ecclésial sans prise sur l'expérience et qui renvoie le salut dans un au-delà, etc. Il s'agit là d'un effort de lucidité pouvant mener à la prise de conscience que ces interrogations sont le fruit d'une pratique conventionnelle de la religion, qu'on a peut-être vécue, selon un modèle réduit du christianisme. L'animateur doit développer l'esprit critique contre toutes formes de crédulité.

1.5.1.3 L'inscription dans une foi. Le grand défi de l'accès au spirituel est donc que chacun arrive à se mettre au clair. En faisant le point sur les valeurs premières de son existence et en y engageant quotidiennement toute sa personne. Pour Charron, faire un choix aussi fondamental, c'est précisément opter pour une foi, qu'elle soit religieuse ou non. C'est l'engagement qui fait ici le statut d'une foi. L'athée, l'agnostique ou le croyant font le même choix fondamental s'ils s'enracinent dans un engagement sur le terrain de l'humanité. Certains trouveront leur cohérence au sein d'une religion donnée,

d'autres s'éloigneront d'une religion pour articuler leur cohérence sur des principes plus humanistes. Telle est la foi : une vie engagée en cohérence avec la quête de soi.

La foi serait une prise de position sur un *sens* qui détermine la direction du projet humain. Ce sens devient le fondement de la conduite de la vie, il en motive les raisons de vivre. C'est l'adoption d'une clé d'interprétation et d'une structure de signification qui déterminent le mode de vie et les pratiques correspondantes. L'athée pourra s'engager authentiquement en faveur de la justice sociale, croyant à l'unité et à la solidarité des classes sociales et des peuples. Le croyant religieux le fera en déterminant que le sens choisi comme fondement de la conduite de sa vie prend son origine dans une transcendance qui oriente l'action actuelle au-delà de l'immédiateté terrestre.

Depuis la modernité, les religions n'ont plus le monopole du sens. Ainsi, il est possible que le sens anticipé ne soit pas porté jusqu'à une source divine ou à une option confessionnelle. Certains pourront opter pour un mode de significations basé sur les valeurs humaines portées à l'absolu, motivant et mobilisant toute leur existence : la personne, la politique, l'amour, la justice, la raison, le plaisir, etc. Ce qui importe, ce n'est pas que la recherche spirituelle aboutisse à la reconnaissance de Dieu, c'est que la position de chacun atteigne le statut d'une foi par un choix décisif conscient qui favorise l'unification personnelle.

Il demeure qu'on ne saurait exclure la mise en éveil d'un principe d'origine et de fin, la reconnaissance implicite d'une transcendance, la précompréhension d'une certaine idée du divin même si elle est confuse et indéterminée. Pour ce faire, les perceptions plus ou moins précises de l'infini et de l'altérité, la capacité d'écoute, d'accueil et de disponibilité sont à exploiter, tout comme l'intérêt, au moins culturel, d'explorer les désirs de Dieu et les quêtes de salut exprimés par les diverses traditions religieuses. Dans le contexte québécois, on ne peut ignorer la foi au Dieu de Jésus Christ chez un bon nombre de croyants qui ont fait du Christ le centre et la source de leur vie. À tout le moins, il importe de démontrer comment la tradition judéo-chrétienne demeure toujours

le fondement religieux d'un bon nombre de Québécois et un des fondements culturels de la société.

1.5.1.4 Retrouver une cohérence. Au cours du deuxième chapitre, nous avons vu, avec André Charron, que la véritable cohérence trouve ses assises à l'intérieur d'une foi. L'incohérence est directement liée à l'adoption de croyances éparses coupées de leur fondement originel, donc, sans lien entre elles. La véritable croissance spirituelle implique le dépassement de la tentation à se fabriquer un sens en refusant systématiquement tout ce qui dérange.

Le questionnement fondamental est sous-jacent à la cohérence puisqu'il soutient le développement de la raison. Le questionnement est le contraire de l'arrogance et de la suffisance, il suscite la réflexion et le dialogue. Or, la foi a besoin de la raison pour atteindre sa maturité sinon elle demeure vulnérable. Elle risque de se replier sur elle-même et de prendre les traits d'un fidéisme ou encore de plonger dans l'intégrisme. Le discours rationnel permet à la foi de se déployer, autant pour se comprendre et se faire entendre que pour être elle-même. Il permet de parler à tous les humains quelle que soit leur appartenance de foi.

Cependant, l'intégration spirituelle est bien plus qu'une simple cohérence intellectuelle. Elle est aussi autre chose que l'enfermement dans un univers de croyances et de symboles. L'intégration spirituelle cherche à faire la synthèse de toutes les facettes de la personnalité. Elle vise à organiser le tout dans un projet d'existence éprouvé par des expériences, des valeurs et des pratiques qui engagent à l'humanisation du monde. Elle opère une décentration du désir de mettre l'autre à son service et sous sa maîtrise. Elle vise à l'ajustement du désir qui va à la rencontre de l'autre afin de recevoir l'interpellation et l'invitation au dépassement et à l'engagement. Ce qui est très différent du fonctionnement utilitaire de nos contemporains quand ils réfèrent à une religion fonctionnelle où ce qui ne semble pas utile est rejeté et ce qui dérange est ignoré. Si une prière n'est pas exaucée, elle provoquera de l'insatisfaction et sera considérée comme

inutile. Les enquêtes le révèlent, le marché des croyances actuel est utilitaire⁸³. C'est l'entretien d'une spiritualité infantile.

Le spirituel doit être ce qu'il est : une force de personnalisation, un processus d'humanisation. Le principal enjeu est que chaque personne atteigne une cohérence personnelle entre la quête d'elle-même et son engagement quotidien en faisant consciemment le choix d'un absolu qui détermine, mobilise et oriente toute sa vie, que cet absolu soit séculier ou religieux. La recherche d'une cohérence doit s'accompagner d'une évaluation des croyances et de leur force de personnalisation. Elle doit également évaluer l'engagement qu'elles suscitent face à l'humanisation du monde. C'est à ce titre seulement qu'elles seront de véritables instances de spiritualité.

1.5.2 Un modèle d'intervention. Plus concrètement encore, l'animateur à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire est à la recherche de points de repère qui favorisent le développement de la vie spirituelle. Jean-Luc Héту propose un modèle d'intervention, en accord avec la psychologie humaniste et en dehors de toute référence religieuse. Il propose sept axes de maturation spirituelle et prétend que lorsqu'une intervention est faite à l'intérieur de ces axes, elle favorise la maturation spirituelle. Ce modèle est présenté afin d'insister sur l'importance pour l'animateur à la vie spirituelle de se doter de critères favorisant la croissance spirituelle. Ceux-ci sont à adopter et à compléter en fonction des modalités d'intervention propres à chaque animateur en regard de ses affinités et de son milieu d'intervention.

Le premier axe dont parle Héту est *l'ouverture à l'expérience*. Il s'agit de la connaissance de soi, de ses aspirations, de ses besoins changeants, de ses peurs, de ses ambivalences, de ses blessures affectives, de ses conflits peu conscients, à travers l'attention à son vécu immédiat, à ses émotions et à ses sentiments. Le deuxième est la

⁸³ Voir R. LEMIEUX, A. CHARRON, Y. R. THÉROUX, *Croyances et incroyances au Québec*, Montréal, Fides, 1992, 151 p.

prise en charge ou la mobilisation de ses ressources. Ici, il s'agit d'exercer un contrôle sain de sa vie pour apprendre à maintenir ou à rétablir son intégrité quand celle-ci se trouve menacée, et pour déployer ses ressources comme l'autonomie et l'affirmation de soi en fonction de ses aspirations et des circonstances de la vie. Le troisième axe concerne le développement de la sensibilité à autrui, de l'empathie, de la capacité d'intimité, du respect, de la compassion, de la tolérance, de la solidarité et de l'entraide. Héту l'intitule *l'altérité*. Quant au quatrième, il s'agit du *lâcher prise ou du détachement* dans la capacité d'assumer des pertes importantes de personnes, de croyances, de rêves, dans celle d'accepter son état d'être limité, fragile, faillible et mortel, ainsi que dans la capacité de vivre le provisoire et la modération face aux produits de consommation. Le cinquième axe concerne la capacité de se remettre en question et de déployer sa créativité afin de s'ajuster à des situations nouvelles et imprévisibles. Héту l'intitule *la flexibilité*. *La quête de sens* représente le sixième axe. Il s'agit d'accéder à un cadre de référence qui permet d'interpréter la vie ou les événements de façon compatible avec sa vision du monde, de vivre dans la stabilité, d'affronter les paradoxes de l'existence et de se situer face à des questions qui mettent en jeu le hasard, la liberté, la responsabilité, le destin, la providence, le rapport à l'absolu, l'évaluation de sa vie. Le septième axe, est *l'intériorité* en tant qu'apprentissage à se laisser toucher par la beauté des choses, à se garder des temps de silence, de paix, de recueillement et à se préoccuper de vivre sa vie en profondeur, à rechercher l'approfondissement plutôt que la superficialité ou la distraction⁸⁴.

Héту considère que l'ouverture à la transcendance est incluse dans les sept axes qu'il propose. Mais, à la suite de Charron, je considère que ce modèle pourrait s'enrichir d'un huitième axe soit *l'ouverture à plus que soi*. Il s'agit du développement de la sensibilité à ce qui dépasse absolument, en tant que mystère d'où la vie, dépassant le tangible, pourrait se recevoir.

⁸⁴ Jean-Luc, HÉTU, *Op. Cit.*, pp. 29-43.

Le *Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire* n'est pas un programme par lequel l'animateur doit systématiquement amener les élèves d'un point A à un point B de leur vie spirituelle. Comme souligné précédemment, la maturité spirituelle est plutôt l'apanage de la vie adulte. Encore faudrait-il nuancer et compléter cette affirmation. Cependant, l'animateur à la vie spirituelle a pour tâche de guider l'élève du primaire ou du secondaire dans l'univers de la vie spirituelle par l'expérimentation et la réflexion. En ce sens, le processus est plus important que le résultat⁸⁵.

2. Un nouveau service d'engagement communautaire

Le volet spirituel du nouveau service d'animation scolaire est aussi accompagné du volet de l'engagement communautaire. Pour plusieurs animateurs, ce volet ne semble pas aussi compliqué à intégrer dans leur tâche que celui de la vie spirituelle. Mais il est faut de prétendre que toutes les difficultés de compréhension se trouvent du côté de la vie spirituelle. L'engagement communautaire tel que défini dans le cadre ministériel a aussi besoin d'être précisé. Les animatrices et les animateurs ont également besoin d'explorer différents modèles d'interventions de l'engagement communautaire. Cette section veut contribuer à cette exploration.

2.1 L'engagement communautaire et l'engagement social. Il importe d'abord d'éclairer le rapport entre l'engagement communautaire et l'engagement social. Henri Lamoureux parle d'engagement social et communautaire de manière similaire. Il tient souvent ensemble les deux expressions. Il définit l'engagement social comme étant : «le produit d'un acte conscient (...) un acte de liberté et d'affirmation de sa souveraineté. Un tel engagement répond à un besoin plus ou moins intense d'exprimer la qualité de son humanité par l'affirmation d'une solidarité avec les autres⁸⁶». De plus, il précise que

⁸⁵ Voir MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Pour approfondir [...]*, pp. 8-9

⁸⁶ Henri, LAMOUREUX, *Le citoyen responsable. L'éthique de l'engagement social*, Montréal, Vlb éditeur et Henri Lamoureux, 1996, p. 52.

l'enjeu de l'engagement social est de redonner au citoyen sa place, d'établir sa souveraineté afin qu'il puisse assumer sa responsabilité. Il s'agit donc de donner du sens à une société qui serait fondée sur la reconnaissance de la dignité humaine⁸⁷.

Le cadre ministériel, pour sa part, définit l'engagement communautaire comme : «une contribution de l'individu à la vie collective fondée sur la reconnaissance de la valeur et de la dignité des personnes et orientée vers la construction d'une société plus harmonieuse et plus solidaire⁸⁸». Dans les éléments de compréhension, il est possible de faire une correspondance avec ce que Lamoureux décrit de l'engagement social.

Notamment, le cadre ministériel indique que l'engagement communautaire est fondé sur la reconnaissance de la valeur de la dignité des personnes. Dans cette optique, l'engagement communautaire favorise la mise en œuvre de moyens permettant l'accomplissement des personnes. L'engagement communautaire est aussi fondé sur le principe que le sort des autres devient aussi important que son propre sort. Il préconise donc le développement d'une conscience sociale (rapport aux autres) et planétaire (rapport au monde), tout en contribuant à l'accomplissement personnel de celui qui s'y engage (rapport à soi)⁸⁹.

2.2 Les principes de l'engagement communautaire et social. Henri Lamoureux identifie différents principes à la base de l'engagement communautaire et social⁹⁰:

2.2.1 L'égalité des personnes. L'engagement social et communautaire repose d'abord et avant tout sur le principe que tout être humain doit être traité comme une fin en soi. Mais, dans les faits, des personnes sont exclues et objets de mépris. Les

⁸⁷ *Ibid.*, p.19.

⁸⁸ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Pour approfondir [...]*, p. 7.

⁸⁹ *Ibid.*, p. 25-27.

⁹⁰ H. LAMOUREUX, *Op. Cit.*, pp. 65-77.

prestataires de l'aide sociale sont objets de mépris, les personnes atteintes du sida, les toxicomanes, les individus sans domicile fixe, les immigrants, les autochtones, les homosexuels, les malades mentaux sont également objets de mépris. Pour Lamoureux, le mépris est le réflexe de l'individu qui se refuse dans sa pleine humanité en la refusant à l'autre. S'il est vrai que notre humanité est réductible à celle que nous reconnaissons à l'autre, alors il va de soi que notre propre dignité soit, elle aussi, soumise à cette même loi :

Quand les hommes sont victimes d'atteintes à leurs droits moraux, il nous faut protester. Non parce que les protestations massives peuvent aboutir à diminuer la fréquence des atteintes les plus graves, ce qui est certes vrai. Non parce que, grâce à notre solidarité, nous gagnons de nouveaux alliés pour notre mouvement, ce qui est également vrai. Il faut protester, parce qu'il a été porté atteinte à la dignité d'une personne. Il faut protester, parce que de s'y résigner serait une atteinte à notre propre dignité⁹¹.

Le travail de transformation doit reposer sur cette conviction intime que notre propre dignité est en jeu. Ce qui ramène la responsabilité de l'action vers l'individu en indiquant que, même s'il était seul à se battre, la bataille en vaudrait la peine.

La plupart des individus engagés socialement portent une grande préoccupation aux menaces qui planent constamment sur la valeur de la dignité des personnes. L'engagement communautaire et social vise précisément à rappeler qu'en dernière instance, la dignité de l'un tient à ce qu'en fait l'autre et, qu'ici comme ailleurs, tous sont logés à la même enseigne.

2.2.2 Les droits et libertés. Pour Lamoureux, les chartes des droits et libertés sont une avancée certaine pour la société. Elles représentent la meilleure expression de la dignité des personnes. Cependant, l'expression de ces droits et libertés est loin d'être réalisée. D'une part, ils doivent se plier à la capacité collective de les actualiser. Les

⁹¹ J. HANS, *Op. Cit.*, p. 31.

législations de l'État sur les finances publiques actualisent plutôt les droits en fonction de la richesse collective. De même, les choix collectifs sont déterminés par des facteurs politiques, culturels et économiques ou par des rapports de force entre les différents groupes sociaux. D'autre part, les droits et libertés individuels ne peuvent être évoqués sans être mis en parallèle avec les droits collectifs et les intérêts légitimes d'une société particulière. C'est pourquoi toute charte des droits et libertés devrait tirer sa légitimité du consentement populaire. Ses dispositions devraient s'articuler en relation avec des droits collectifs ayant préséance sur les égoïsmes privés ou corporatifs. L'action des individus engagés socialement est ici très importante puisqu'elle peut contribuer à rétablir un équilibre fragilisé par l'intervention de puissants groupes d'intérêt.

2.2.3 Le principe du renoncement. Pour Lamoureux, il faut admettre l'idée du renoncement et réfléchir sur sa portée dans une perspective de justice sociale. L'affirmation des droits et libertés appartient à l'univers symbolique, à un idéal désiré, voire à l'utopie. Sa concrétisation ne pourra s'accomplir sans la médiation du choix. Les choix sociaux et économiques qui déterminent la qualité de la vie et donnent du sens aux valeurs impliquent le renoncement.

Également, des actions à plusieurs niveaux sont nécessaires afin de concilier les exigences de solidarité et de justice sociale avec celles du renoncement, notamment au niveau d'une politique fiscale équitable, de l'accès à des services essentiels tels l'éducation et la santé, de l'accès à un revenu suffisant pour chacun, de la redéfinition du sens du travail et de la modification des habitudes de consommation.

2.2.4 Responsabilité individuelle et collective. Lamoureux insiste pour tenir les responsabilités individuelles et collectives ensemble. La responsabilité individuelle est la manifestation de l'autonomie et de la liberté. Mais l'autonomie personnelle est à doser en fonction des exigences de la réciprocité.

La responsabilité collective autorise la mise en chantier de grands projets qu'un individu ne saurait mener à terme seul. Par ailleurs, la responsabilité collective peut emprunter différentes voies : syndicats, coopération, regroupement volontaire. Dans les sociétés démocratiques, elle trouve sa meilleure expression dans l'action de l'État.

2.2.5 Le rôle de l'État démocratique. Lamoureux considère que l'État démocratique représente une relative stabilité sociale. Elle est une condition au développement de notre commune humanité. Néanmoins, l'existence de l'État s'accompagne d'un certain nombre de problèmes dont celui de la pression des groupes les mieux nantis. Pour que l'État fonctionne raisonnablement bien, il est nécessaire que les personnes s'engagent en grand nombre dans les institutions de la société civile : syndicats, organismes communautaires, associations autonomes. Ces organismes jouent un rôle capital et irremplaçable.

L'engagement communautaire et social impose à notre dynamique collective une saine tension et nous force à rechercher des arbitrages sans lesquels nous serions tous perdants :

La démocratie tente de structurer les rapports sociaux de manière telle que chacun puisse se faire entendre; elle est donc l'école de solidarité et de tolérance pour tous les conflits inévitables de la vie en société. Faire en sorte que puissent s'exprimer librement ceux dont les intérêts s'opposent au lieu de les réprimer. C'est là ce qui caractérise l'idéal démocratique⁹².

Le rôle de l'État est donc très important mais, laissé à lui seul, il risque de sombrer sous l'influence de ceux qui valorisent le ratio coûts/bénéfices au détriment des droits sociaux. Il est indispensable que les gens s'engagent dans l'équilibre des pressions faites à l'État.

⁹² H. LAMOUREUX, *Op. Cit.*, p. 80.

2.3 L'engagement communautaire, action de conscientisation.

L'engagement communautaire, pour être pleinement éducatif, doit tendre à ce que le sens de l'action soit connu et clair pour tous ceux et celles qui y prennent part et que ses conséquences soient évaluées. Il ne s'agit donc pas seulement de «faire», mais aussi de savoir ce qui motive le «faire» et ce qui en découle. Sans cette «conscientisation» de l'engagement, celui-ci risque de n'être que ponctuel ou encore de perpétuer les situations déplorables qui l'ont commandé⁹³.

L'engagement communautaire est à situer à l'intérieur du vaste champ de l'engagement social. Comme nous l'avons vu avec Henri Lamoureux, celui-ci est un véritable lieu de transformation sociale basée sur des valeurs qui affirment la primauté de la dignité humaine. Mais cette action transformante nécessite une prise de conscience des enjeux sociaux actuels et de leurs conséquences sur la dignité des personnes. En ce sens, l'action de conscientisation devient inhérente à l'action transformante. Que faut-il entendre par conscientisation? Paolo Freire la définit comme :

Un processus dans lequel des hommes, en tant que sujets connaissant, et non en tant que bénéficiaires, approfondissent la conscience qu'ils ont à la fois de la réalité socioculturelle qui modèle leur vie et de leur capacité à transformer cette réalité. La conscientisation consiste à apprendre à percevoir les contradictions sociales, politiques et économiques et à agir contre les éléments oppresseurs de la réalité⁹⁴.

Autrement dit, la conscientisation favorise la réflexion et la compréhension de réalités telles que la pauvreté, la pyramide sociale, les préjugés, les exclusions, le chômage, le suicide, la place des femmes, le racisme, la violence, le terrorisme, etc. Comme le font les grilles d'analyse sociale, l'action conscientisante développe le regard sur quatre dimensions inhérentes à toute réalité socioculturelle : la dimension économique (à qui appartient ce qu'on possède? ou qui en profite?), la dimension

⁹³ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Pour approfondir* [...], p. 26.

⁹⁴ Paolo FREIRE, dans Gisèle AMPLEMAN, et collaborateurs, *La conscientisation. Définition et principes d'action*, Les cahiers de la conscientisation, no 1, [Collectif québécois d'édition populaire], 1994, p. 1.

politique (qui a le pouvoir de décider?), la dimension culturelle ou idéologique (qui nous influence?) et la dimension personnelle (de quoi a-t-on réellement besoin?).

Pour les pratiques de conscientisation, il est indispensable de se préoccuper du cheminement de la conscience en lien dialectique avec l'action. On distingue certains seuils que franchit la conscience dans son cheminement, dont voici le premier niveau : la conscience passe d'une conscience non critique, parfois magique⁹⁵, parfois primaire⁹⁶, mais toujours soumise ou dominée; à une conscience alertée ou révoltée, pré-critique⁹⁷, mais déterminée par le système établi; puis à une conscience critique⁹⁸ parfois intégrative (acceptation des structures autoritaires hiérarchiques) tout en se posant comme partenaires des pouvoirs dominants et, préférablement libératrice, en recherchant de nouvelles relations interpersonnelles et de nouveaux rapports sociaux.

La conscience critique du premier niveau appelle une action collective inévitablement vouée au compromis avec les autorités en place et ne remet pas fondamentalement en cause le système social établi. L'engagement communautaire et social vise au minimum le deuxième niveau, la conscience de classe, c'est-à-dire la perception de son état d'oppression sans critique vis-à-vis de l'opresseur, et en adhérence à lui; à une vision plus claire de l'oppression et la nécessité de luttes organisées.

⁹⁵ La conscience magique, selon FREIRE, perçoit les faits : «En leur attribuant un pouvoir supérieur qui la domine de l'extérieur et auquel elle doit se soumettre docilement et le fatalisme typique de ce niveau de conscience conduit aux bras croisés, il est l'impossibilité d'agir face au pouvoir des faits devant lesquels l'homme reste vaincu», *L'éducation, pratique de la liberté?*, [Collection Terre de feu], no 9, Paris, Cerf, 1973, p. 110.

⁹⁶ La conscience primaire : «Se croit supérieure aux faits, les domine de l'extérieur, et, ainsi se juge libre de les comprendre de la manière qui lui plaît», *L'éducation, pratique de la liberté?*, Loc. Cit., p. 109.

⁹⁷ C'est Colette HUMBERT qui distingue trois niveaux de conscience critique : pré-critique, critique intégrative et critique libératrice. *Les cahiers de la conscientisation*, Loc. Cit., no 1.

⁹⁸ La conscience critique, selon FREIRE, est : «La perception des choses et des faits tels qu'ils existent concrètement, dans leurs relations logiques et circonstancielles». *L'éducation, pratique de la liberté?*, Loc. Cit., p. 109.

Si la conscience critique du deuxième niveau est plutôt politique, celle du troisième niveau se déplace d'une conscience individuelle (je vis tel problème) à une conscience communautaire d'entraide (nous sommes plusieurs à vivre le problème; nous pouvons nous entraider) puis à une conscience de classe où la solidarité dans la lutte s'impose. La conscience critique du troisième niveau est la prise de conscience que les problèmes vécus sont liés aux autres problèmes connus par l'ensemble des travailleurs et que la solidarité dans la lutte s'impose.

2.4 L'engagement communautaire, action de transformation. La conscientisation, tout en contribuant au développement d'une conscience sociale, s'articule autour de six besoins identifiés par Guy Paiement⁹⁹. Elle aura toujours comme objectif d'inviter à des actions concrètes, à la mesure des élèves et du milieu, pour une société qui libère des exploitations de tous ordres. Elle joue un rôle important puisque l'action est liée au regard ou à la compréhension de la pauvreté et des situations. Paiement symbolise ce phénomène en parlant de la *main* qui dépend de l'*œil*.

Le premier besoin s'articule sur le *manque du nécessaire* pour subvenir aux besoins primaires. Il s'agit d'actions qui prennent la forme d'un dépannage occasionnel individuel comme le don d'argent à un itinérant, la campagne des paniers de Noël, le don de linge, de meubles, etc. Le *manque d'accès aux services de première ligne* est le deuxième besoin identifié. Dans ce cas, les actions prennent la forme d'organisation de services sociaux comme la soupe populaire, les refuges pour itinérants, les centres de crise pour personnes violentées, etc. Les actions reliées à ces deux besoins sont identifiées par Paiement comme des *projets de bienfaisance* agissant sur les conséquences de la pauvreté.

Le troisième besoin est le *manque de savoir* concernant les droits fondamentaux et la façon de les faire valoir. Les actions prennent alors la forme d'organisme d'éducation

⁹⁹ Guy PAIEMENT, *Pour faire le changement. Guide d'analyse sociale*. Ottawa, Novalis, 1990.

populaire, de défense du droit à la vie privée, d'alphabétisation, d'information et d'accompagnement sur les lois, etc. Le quatrième est le *manque de l'avoir* généré par le système économique. Ici, les actions prennent la forme de la promotion économique comme la formation de la main-d'œuvre, la coopération de logement, le soutien à la recherche et à la création d'emploi, etc. Les actions reliées à ces besoins sont identifiées par Paiement comme des *projets de réinsertion sociale*.

Le cinquième besoin est le *manque de pouvoir* généré par la domination des forces politiques. Les actions prennent la forme de pression politique comme des groupes d'analyse politique, de pression face aux lois, de revendication des groupes de femmes, des écologistes, etc. Le sixième besoin est inhérent aux *effets de la mondialisation des forces économiques et politiques* sur la majorité des gens de la planète. Les actions prennent alors la forme de lutte contre l'appauvrissement international. Les actions reliées à ces deux derniers besoins sont identifiées par Paiement comme des *projets de militance*, agissant sur les causes de la pauvreté.

Guy Paiement utilise l'image des poupées russes pour montrer que toutes ces actions ne sont pas égales quant à leur impact sur la transformation sociale. Par exemple, le dépannage occasionnel représente la plus petite poupée tandis que la lutte contre l'appauvrissement international représente la plus grande, celle qui englobe toutes les autres. Chacune de ces actions est importante et nécessaire mais il importe de saisir que le dépannage occasionnel, isolé d'une véritable action à la source du problème, ne fait qu'amoindrir sporadiquement les conséquences de la pauvreté. Or, l'engagement communautaire et social vise à faire émerger une nouvelle société en travaillant sur la source des problèmes sociaux.

Dans le domaine de l'engagement communautaire, l'animateur cherchera à établir des collaborations avec différents organismes communautaires de sa région, afin de profiter de leur expertise à différents niveaux de l'action sociale et, par le fait même, se conscientiser.

3. Le Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire

3.1 L'engagement communautaire au service de la vie spirituelle. L'engagement communautaire est une dimension importante du nouveau *Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire*. L'engagement communautaire est le lieu d'expérimentation à partir duquel il est possible de se comprendre davantage, de se confronter à l'autre, de se conscientiser, de clarifier ses valeurs, de façonner sa personnalité. En ce sens, il est le prolongement naturel de la vie spirituelle, son lieu d'expérimentation et d'accomplissement. Voilà pourquoi l'engagement communautaire ne peut, de soi, être détaché de la vie spirituelle sans perdre le spécifique envisagé par le cadre ministériel en ce qui a trait au nouveau *Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire*. Sinon, il risque d'être confondu avec toute autre activité de la vie de l'école et perdre sa raison d'être. Sans cette interrelation, comment le distinguer de la campagne de sensibilisation à l'environnement d'une psychoéducatrice, du service de devoirs et leçons de l'orthopédagogue, du bénévolat communautaire de la technicienne en loisirs, autant d'exemples qui démontrent que l'engagement communautaire est déjà présent dans les milieux scolaires. Et cela, sans tenir compte des projets susceptibles de voir le jour avec l'implantation de la réforme scolaire où, à l'intérieur même des cours de français, de mathématique et de science, l'apprentissage par projet est valorisé en y intégrant la formation personnelle et sociale.

Le volet de l'engagement communautaire du nouveau *Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire* prend sa spécificité dans le fait qu'il se définit en fonction de la vie spirituelle où se fait l'inlassable relecture de l'expérience. Il est un lieu du questionnement, de l'expression et de l'apprentissage de soi, dans son rapport aux autres et au monde.

Le *Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire* a à être compris comme un tout unifié. Il existe un risque de créer une dualité entre les deux volets du service. Le danger immanent d'occulter la vie spirituelle au détriment de l'engagement

communautaire est éminent par le fait même de sa nouveauté et de la recherche de ses voies d'accès dans une culture pluraliste en quête d'un sens en marge d'un contenu traditionnel spirituel ou religieux. Mais il serait faux de prétendre que seul le volet spirituel pourrait être occulté. Car, tel que défini par le cadre ministériel, l'engagement communautaire mène à une action de transformation sociale. Dès lors, l'engagement communautaire ne peut se limiter à une action de bienfaisance. Voilà pourquoi il pourrait être tentant de s'occuper des affaires spirituelles, moins dérangeantes sur les plans scolaires et sociaux.

3.2 La vie spirituelle, fondement de l'engagement communautaire. Nous retrouverons, à l'intérieur du nouveau service, des activités spécifiquement spirituelles, en ce sens qu'elles s'inscrivent au cœur des voies d'accès au spirituel : expérience d'intériorité, croissance personnelle, débat sur des questions éthiques, rencontre avec des personnes qui ont fait un choix fondamental, ouverture à la transcendance, etc.

Comme nous l'avons vu, la vie spirituelle est une force de personnalisation et un processus d'humanisation. Elle doit atteindre le statut d'une foi, c'est-à-dire d'un engagement basé sur un choix conscient qui mobilise la personne au cœur de la vie quotidienne. C'est en ce sens qu'elle devient le fondement de l'engagement communautaire. La vie spirituelle favorise le développement d'une *unité personnelle* indispensable pour se différencier dans la diversité. Elle est le fondement d'un engagement personnel soutenu et capable de se situer dans la diversité culturelle et religieuse. On le voit bien, les volets vie spirituelle et engagement communautaire sont à la fois distincts et reliés.

3.3 La vie spirituelle et l'engagement communautaire, une voie d'humanisation. Lorsque l'animateur intervient, il garde toujours en tête que la croissance spirituelle authentique appelle à un engagement, à une responsabilité individuelle et collective. La croissance spirituelle ne se limite pas à une centration sur soi-même, sinon pour mieux

se connaître, se comprendre, se différencier, mais toujours dans un rapport de réciprocité avec les autres et le monde.

De même, quand l'animateur intervient en termes d'engagement communautaire, il garde toujours en tête que la réflexion doit précéder et suivre l'action. Cette réflexion devient le lieu du questionnement fondamental, étape de l'éveil spirituel tel qu'identifié par André Charron et qui conduit à une découverte permanente de soi mais aussi de la réalité des autres et du monde.

L'originalité et la spécificité de l'animation à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire tiennent dans l'interdépendance des deux volets. L'animateur est sensible à ce que la croissance spirituelle de l'élève se maintienne dans un rapport de réciprocité avec les autres et le monde. Il est également sensible à ce qu'un projet d'engagement communautaire soit au service de l'être spirituel en permettant à l'élève de lire et de relire son expérience. La préoccupation ultime de l'animateur est que l'élève ait l'occasion de développer son identité de telle sorte qu'il puisse un jour atteindre une *unité personnelle*, c'est-à-dire une cohérence entre ce qu'il est et son agir quotidien. En constante évolution, ce processus en est un d'humanisation qui favorise l'établissement d'une société plus harmonieuse et solidaire.

Comme l'a révélé l'enquête de Raymond Lemieux sur les croyances et les incroyances des Québécois, l'utilité est un critère de première importance dans l'appropriation des croyances. Comme elle naît de la conjugaison valeur-expérience-croyance, l'utilité d'une croyance s'évalue en fonction de son efficacité à traverser diverses situations de la vie. Elle répond à un besoin d'immédiateté; elle peut donc être rejetée par la suite. Dans ces circonstances, on ne peut s'étonner de constater une carence au niveau de l'identité personnelle. Avec André Charron, nous avons compris que les croyances doivent être évaluées en fonction de leur contribution à développer une force de personnalisation. Or, c'est à l'intérieur d'une foi que l'on retrouve l'unité

des croyances comme force de personnalisation, et elle a sa source dans l'expérience spirituelle.

Le domaine d'intervention du nouveau *Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire* se situe au cœur de la problématique culturelle, spirituelle et religieuse de l'identité personnelle. En effet, ce service peut contribuer à élever la valeur de l'utilité des croyances au-delà d'un désir narcissique d'immédiateté. L'utilité des croyances doit être évaluée en fonction de sa contribution à l'édification de l'unité personnelle. La préoccupation de l'animateur à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire est précisément d'aider l'élève à trouver une certaine unité personnelle, unité incontournable dans l'évolution d'une personnalité.

Le *Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire* est non seulement une réponse à la diversité culturelle et religieuse de l'école publique québécoise, mais il est aussi une contribution au développement d'une unité personnelle. Nous avons vu comment la vie spirituelle, comme force de personnalisation et processus d'humanisation, est aussi une voie d'accès à la transcendance, comprise comme ce qui porte plus loin que soi et/ou ouverture à ce qui dépasse absolument. Une croissance personnelle isolée de toute forme de transcendance ne saurait porter en elle toutes les réponses aux questions de sens¹⁰⁰. Cette aspiration profondément humaine, même si elle souffre parfois d'indifférence ou d'ignorance, n'est jamais totalement occultée. Elle trouve sa place au cœur du nouveau *Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire*, sans pour autant promouvoir les perspectives d'une Église en particulier.

Mais la vie spirituelle est toujours en croissance. Les événements de la vie feront prendre conscience au jeune de sa finitude en même temps que de sa quête de plénitude. Le processus humanisant de continuité et de rupture est un effort de tous les jours.

¹⁰⁰ Voir Richard BERGERON, Op. Cit., 279 p.

Rappelons-le, la réalisation de soi ne porte pas en elle seule toutes les réponses aux questions de sens. Elle peut cependant mener au seuil d'une Transcendance en tant que lieu porteur de sens.

Au terme de notre réflexion, il est possible de conclure que le *Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire* est une contribution à l'édification de l'identité personnelle de l'élève, dans la diversité socio-religieuse de l'école publique québécoise.

CONCLUSION

Le premier chapitre nous a placé devant une profonde ambiguïté. Comment tenir le statut confessionnel, l'enseignement religieux et le service de pastorale sans notamment dire Dieu et la foi catholique? Cette ambiguïté fut le point de départ d'un long processus de recherche et de réflexion qui a mené à la rédaction de ce mémoire. En toute honnêteté intellectuelle, il n'était pas possible de brandir haut et fort les résultats plus que positifs en faveur d'un statu quo, sans tenir compte des commentaires les justifiant ou les modérant.

C'est à la lumière des études de Raymond Lemieux et d'André Charron sur *les croyances et les incroyances des Québécois* que le deuxième chapitre nous a permis d'identifier, chez les intervenants scolaires, les traits de la pluralité, d'une culture du sujet, d'un éclatement de l'identité religieuse et d'une quête spirituelle. L'école est à l'image de ses contemporains, elle est diversifiée sur le plan culturel et religieux. Le pluralisme n'est plus le problème de Montréal seul. Il se rencontre dans l'ensemble de la province. Plus encore, il se situe au cœur même de la personne humaine, comme sujet autonome, qui cherche à donner un sens à sa vie. Et ce sens ne sera pas forcément lié à la reconnaissance de Dieu et à une inscription confessionnelle.

Le troisième chapitre a permis de creuser l'épineuse question de la vie spirituelle en dehors du religieux. Il s'agit d'une transformation majeure pour des personnes qui, jusque-là, occupaient la fonction d'animateur de pastorale scolaire. Ce chapitre voulait aussi contribuer à clarifier le nouveau rôle de l'animateur à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire. Nous souhaitons qu'il devienne, à tout le moins, le point de départ d'une réflexion importante susceptible de mobiliser et d'orienter l'action des animateurs.

En terminant, soulignons que la *Loi modifiant diverses dispositions législatives dans le secteur de l'éducation concernant la confessionnalité*, se situe à l'intérieur d'un effort soutenu en faveur d'un ajustement dans le contexte socio-pluraliste moderne. Plusieurs repères historiques permettent d'identifier les étapes parcourues. Dès lors, cette Loi ne représente pas le fil d'arrivée¹⁰¹.

Assisterons-nous à une disparition complète de tout enseignement religieux et de toute formation spirituelle au sein de l'école publique québécoise? Si le choix des parents est le dernier véritable poids politique en faveur de l'enseignement religieux catholique et protestant, combien de temps encore les parents le souhaiteront-ils? Ce choix, encore majoritaire, s'estompera-t-il par lui-même avec le temps? Sinon, un autre débat est à prévoir autour du principe d'utilisation de la clause dérogatoire qui reviendra à l'ordre du jour de l'Assemblée nationale en 2005.

La *Loi modifiant diverses dispositions législatives dans le secteur de l'éducation concernant la confessionnalité* a cependant le mérite d'installer dans le curriculum un cours d'éthique et de culture religieuse. La pluralité culturelle et religieuse commandait une compréhension du phénomène religieux et de son apport culturel. Elle commandait encore la compréhension de son apport autour des grandes questions éthiques et des codes moraux. Or, le processus de déconfessionnalisation n'est pas une négation du religieux. D'ailleurs, notre enquête le démontre, ce qui heurte, c'est le monopole confessionnel.

La Loi a encore le mérite d'affirmer la reconnaissance publique de l'apport de la dimension spirituelle au développement de la personne. En mettant en place un *Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire*, elle reconnaît aussi la quête de sens présente dans la société actuelle. Mais ces éléments suffiront-ils à en garantir la

¹⁰¹ Précisément parce que la clause dérogatoire est encore dans le paysage, afin de permettre aux parents de choisir librement l'enseignement religieux catholique ou protestant pour leur enfant. L'évaluation de cette organisation scolaire est d'ailleurs annoncée avant le renouvellement de la clause dérogatoire en 2005.

qualité en termes de temps de présence et en assurer l'avenir à long terme? Certainement pas.

À eux seuls, les impératifs économiques des commissions scolaires représentent une menace première. Notons qu'à l'automne 2000, la majorité des commissions scolaires ont utilisé l'enveloppe budgétaire de l'école orientante¹⁰² afin d'éponger le déficit de l'année antérieure. Les projets de l'école orientante étaient, dès lors, retardés d'une année. Notons aussi que les animateurs de pastorale qui ont pris leur retraite en juin 2000 n'ont pas tous été remplacés. Une commission scolaire a même élaboré le principe d'un service *à la demande*. La question demeure : qui devra et fera la demande et sur quelle base les commissions scolaires y répondront-elles ou la refuseront-elles?

Les besoins d'immédiateté et d'efficacité des enseignants face à un élément perturbateur dans leur classe, ne sont pas sans incidence pour l'attribution des ressources humaines. Certes, ils sauront reconnaître l'apport du service d'animation à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire, mais certainement pas au détriment d'un technicien en éducation spécialisée ou d'un psychoéducateur. Enfin, jusqu'à maintenant le service de pastorale bénéficiait du poids politique de l'Église. Ce poids n'était pas sans importance. Diverses institutions : Direction de l'enseignement catholique, Comités catholique et protestant, Conseiller en éducation chrétienne, mandat pastoral, en assuraient la qualité. Le *Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire* est maintenant un service éducatif complémentaire sans statut privilégié, au même titre que les autres. C'est pourquoi, toutes les revendications concernant un ratio, assurant la qualité du service, doivent être relocalisées au niveau syndical. Les difficultés inhérentes aux coupures dans le service font partie d'une réalité que vivent tous les services complémentaires présents à l'école. Avant d'engager de nouvelles ressources

¹⁰² L'école orientante est un programme du ministère de l'Éducation pour suppléer à la disparition des cours d'éducation aux choix de carrière. Ce programme favorise notamment l'augmentation des ressources en orientation avec des enveloppes budgétaires importantes et récurrentes.

professionnelles, les commissions scolaires envisageront-elles la possibilité d'un étalement des ressources du secondaire au primaire¹⁰³?

Le *Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire* demeure, tout de même, une réponse à la diversité culturelle et religieuse de l'école publique québécoise. La quête spirituelle contemporaine a besoin de s'élever au-delà d'une utilité instantanée et provisoire, pour offrir une démarche spirituelle en tant que force de personnalisation ouverte sur la Transcendance. À ce niveau, l'école ne peut renier le rôle et la pertinence du *Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire* qui trouve ses assises dans la Loi sur l'instruction publique. Mais les lois ne sont pas immuables. Il faut donc chercher ailleurs les fondements qui assureront l'avenir de ce service auprès des élèves québécois. Il suppose au moins trois choses :

- *Affirmer la spécificité du service dans sa contribution au développement de l'élève.*

Le spécifique du *Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire*, c'est le domaine spirituel. Au sein même des animateurs actuels du service, on découvre des carences à ce niveau. *Qu'est-ce que la spiritualité en dehors du religieux? Qu'est-ce que ça veut dire? Comment bâtir une activité à caractère spirituel commun?* Voilà autant de questions exprimées par des animateurs qui manifestent de l'insécurité ainsi qu'un inconfort, un manque de contenu et d'expérience d'une animation spirituelle en dehors d'une confessionnalité. Il est donc urgent de poursuivre la réflexion sur la spiritualité comme processus de croissance personnelle¹⁰⁴. Il y a là un intérêt de recherche nouveau, plein de défi. Le travail de ce mémoire a voulu y contribuer.

¹⁰³ Depuis la rédaction de ce texte nous avons appris que la commission scolaire La Riveraine avait choisi d'agir de la sorte.

¹⁰⁴ Au-delà de la croissance psychologique.

Également, un effort important est à faire quant à l'information sur le nouveau service. Les animateurs en poste ont un rôle de premier plan d'information à tenir auprès des intervenants des milieux scolaires. À ce chapitre, les animateurs sont déjà au fait de la documentation provenant du ministère de l'Éducation. Il demeure que cette documentation ne livre pas le fin mot de cette nouvelle vision du spirituel dans le contexte moderne. Un grand travail de créativité et d'expérimentation est à faire. C'est une responsabilité professionnelle pour les ressources en place.

Finalement, les animateurs eux-mêmes devront se mettre au clair en rapport avec leur propre croissance spirituelle. Ils sont appelés à devenir des maîtres spirituels. À cet égard, Jean-Claude Breton tient des propos fort éclairants :

Je ne veux plus, quant à moi, de directeurs spirituels qui nous indiqueraient le chemin à suivre. Je veux des maîtres qui nous donnent à croire qu'il est possible de cheminer et qui nous assurent qu'ils vont nous accompagner en chemin. C'est de tels maîtres que nous avons besoin. Le grand maître français Marcel Légaut avait une très belle image pour en parler : Un maître spirituel, disait-il, c'est quelqu'un qui marche juste derrière celui qu'il accompagne et qui lui dit : «Suis ton chemin. Je reste derrière toi. Je serai là si tu tombes et je te remettrai sur ton chemin¹⁰⁵».

Les jeunes du monde scolaire ont besoin d'être accompagnés par des animateurs qui sont eux-mêmes en marche. Sandra Schneiders a bien raison d'affirmer que la spiritualité ne peut être étudiée que par ceux et celles qui vivent une authentique expérience spirituelle personnelle¹⁰⁶.

- *Créer des profils de formation universitaire adéquats.*

Notamment au secondaire, le *Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire* profitera de l'expertise des animateurs de pastorale actuels. Mais il

¹⁰⁵ Jean-Claude BRETON, «Les laïcs ont remis la spiritualité à l'ordre du jour» : *Revue Notre-Dame*, (décembre 1999), p. 27.

¹⁰⁶ Sandra SCHNEIDERS, «Spirituality in the Academy» : *Theological Studies*, 50 (1989), pp. 32-35.

faudra prendre des mesures pour s'assurer que les nouveaux venus soient adéquatement formés sur la compréhension de l'apport spirituel dans le développement de la personne. Sans quoi, rappelons-le, la dimension spirituelle du service risque de disparaître. Vidé de son contenu spirituel, ce service perdra sa spécificité. On doit donc compter sur les départements et facultés de théologie et de sciences religieuses pour offrir des formations initiales et continues pertinentes.

- *Envisager la création d'une corporation professionnelle ou d'une association avec une corporation existante.*

Cette initiative est déjà à l'ordre du jour de la Conférence de pastorale scolaire. Elle doit être encouragée pour trois raisons :

1. Obliger des études intellectuelles et scientifiques sur la spiritualité en dehors du contexte confessionnel, voire religieux.
2. Protéger les élèves québécois contre toute spiritualité qui ne favorise pas une force de personnalisation éveillée à la Transcendance débouchant sur l'autonomie et la liberté de la personne.
3. Assurer la qualité de la formation professionnelle de tous les intervenants du *Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire.*

Dans un contexte de pluralité culturelle et religieuse, il n'est pas utopique de penser que la population étudiante du pré-scolaire, du primaire et du secondaire a besoin d'être servie sur le plan de la vie spirituelle et de l'engagement communautaire.

BIBLIOGRAPHIE

- ALLIEU, Nicole, *Laïcité et culture religieuse à l'école*, Paris, ESF, 1996, 123 p.
- AMPLEMAN, Gisèle et Collaborateurs, *La conscientisation. Définition et principes d'action*, Les cahiers de la conscientisation 1 à 12, [Collectif d'édition populaire], 1994.
- ASSEMBLÉE DES ÉVÊQUES DU QUÉBEC, *Annoncer l'Évangile dans la culture actuelle au Québec*, Montréal, Fides, 1999, 101 p.
- ASSEMBLÉE DES ÉVÊQUES DU QUÉBEC, *L'animation pastorale dans les écoles primaires publiques. Orientations pastorales*, Montréal, Fides, 1987.
- BARIL, Daniel, *Les mensonges de l'école catholique : les insolences d'un militant laïque*, Montréal, Vlb éditeur, 1995, 186 p.
- BERGERON, Richard, *Renaître à la spiritualité*, Montréal, Fides, 2002, 279 p.
- BIBBY, Réginald, *La religion à la carte au Québec*, Montréal, Fides, 1988, 382 p.
- BOISVERT, Yves, OLIVIER, Lawrence, (dir.), *À chacun sa quête. Essais sur les nouveaux visages de la transcendance*, Québec, Presse de l'Université du Québec, 2000, 205 p.
- BOUCHET, Gérard, *Laïcité : textes majeurs pour un débat d'actualité*, Paris, A. Colin, 1997, 192 p.
- BRETON, J.-C., *Pour trouver sa voie spirituelle*, Montréal, Fides, 1992, 86 p.
- BRETON, J.-C., *Approche contemporaine de la vie spirituelle*, Montréal, Bellarmin, 1990.
- CHARRON, André (dir.), *École et religion : le débat*, Montréal, Fides, 1995, 214 p.
- CHARRON, André, LEMIEUX, Raymond, THÉROUX, Yvon R., *Croyances et incroyances au Québec*, Montréal, Fides, 1992, 151 p.

CHARRON, André, «Croyances et incroyances : qu'est-ce à dire?», dans : *Croyances et incroyances au Québec*, Montréal, Fides, 1992, pp. 108-151.

CHARRON, André, «Les conditions d'accès au spirituel en un temps d'indifférence religieuse» : *Kerigma*, 24 (1990), pp. 119-142.

CHARRON, André, «Que faire quand la foi n'intéresse plus?» : *L'Église canadienne*, 23, no 13 (1990) pp. 399-404.

CHARRON, André, «Une religion grugée par l'indifférence» : *Revue Notre-Dame*, no 3 (mars 1989) pp. 1-28.

CHARRON, André, «La critique de la religion, une fonction mal reconnue» : *Science et esprit*, 38, no 2 (mai-sept.) 1986) p. 151-179.

CHARRON, André, «La contribution chrétienne à une culture pluraliste» : *L'Église canadienne*, 16, no 18 (19 mai 1983) p. 551-556.

CHARRON, André, «Pour une révision de l'évangélisation dans notre contexte culturel» : *L'Église canadienne*, 16, no 17 (5 mai 1983) pp. 525-528.

COMITÉ DE THÉOLOGIE DE L'AEQ, *Mission de l'Église et culture québécoise. Réflexion sur les liens entre foi et culture*, Montréal, Fides, 1992.

COMITÉ CATHOLIQUE, *Renouveler la place de la religion à l'école*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1999, 106 p.

COMITÉ CATHOLIQUE, *L'école publique commune dans quelques systèmes scolaires*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1997, 221 p.

COMITÉ CATHOLIQUE, *L'évaluation du vécu confessionnel : l'école catholique : un choix éducatif et culturel*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1996, 33 p.

COMITÉ CATHOLIQUE, *L'animation pastorale : une contribution significative à l'éducation des jeunes du secondaire*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1993, 29 p.

COMITÉ CATHOLIQUE, *L'École catholique : le défi de son projet éducatif*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1989, 45 p.

COMITÉ CATHOLIQUE, *C'est-à-dire : regard sur les mots qui servent à dire l'éducation chrétienne*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, Direction des communication, 1981, 65 p.

COMITÉ PROTESTANT, *Perspective sur une culture commune pour l'école québécoise : repenser le débat confessionnel*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1997, 7 p.

COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION, *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, Québec, Gouvernement du Québec, 1996, 90 p.

DE FIORES, S., Art., «Itinéraire spirituel», dans : *Dictionnaire de la vie spirituelle*, Cerf, (2001), pp. 549-564.

DE FIORES, S., Art., «Spiritualité contemporaine», dans : *Dictionnaire de la vie spirituelle*, Cerf, (2001), pp. 1061-1078.

DE KONINCK, Thomas, *La nouvelle ignorance et le problème de la culture*, Paris, Presse de l'Université de France, 2000, 203 p.

DUMEIGE, G., Art., «Histoire de la spiritualité», dans : *Dictionnaire de la vie spirituelle*, Cerf, (2001), pp. 475-493.

FERRY, Luc, *L'homme-Dieu : ou, Le sens de la vie*, Paris, B. Grasset, 1996, 249 p.

FREIRE, Paulo, *Pédagogie des opprimés, suivi de Conscientisation et Révolution*, Paris, FM/petite collection Maspero, 1974, 202 p.

GRAND'MAISON, Jacques (dir.), *Vers un nouveau conflit de générations. Profils sociaux et religieux des 20-35 ans*, [Cahier d'études pastorales no. 11], Montréal, Fides, 1992, 399 p.

GRAND'MAISON, Jacques (dir.), *Le drame spirituel des adolescents. Profils sociaux et religieux*, [Cahier d'études pastorales no. 10], Montréal, Fides, 1992, 244 p.

GROUPE DE TRAVAIL SUR LA PLACE DE LA RELIGION À L'ÉCOLE, PROULX, Jean-Pierre (dir.), *Laïcité et religions : perspective nouvelle pour l'école québécoise : rapport du groupe de travail sur la place de la religion à l'école*, Québec Gouvernement du Québec, 1999, 296 p.

GUITTON, Jean, BOKDANOV Grichka, BOKDANOV, Igor, *Dieu et la science*, Paris, Grasset, 1991, 195 p.

HAMEL, François, *Les enjeux de la confessionnalité scolaire au Québec : une boîte de Pandore*, Montréal, Presse d'Amérique, c1995, 191 p.

HÉTU, Jean-Luc, *L'humain en devenir : une approche profane de la spiritualité*, Montréal, Fides, 2001, 109 p.

- HÉTU, Jean-Luc, *Psychologie de l'expérience spirituelle*, Montréal, Édition du Méridien, 1997, 174 p.
- HÉTU, Jean-Luc, *Psychologie de l'expérience intérieure*, Montréal, Édition du Méridien, 1983, 198 p.
- HÉTU, Jean-Luc, *Croissance humaine et instinct spirituel*, Montréal, Leméac, 1980, 209 p.
- HANS, Jonas, *Le principe responsabilité. Une éthique pour la civilisation technologique*, Paris, Cerf, 1990, 336 p.
- HUBERT, Herbreteau, *Les chemins de l'expérience spirituelle : repères pour accompagner des jeunes*, Paris, Édition ouvrières, 2000, 138 p.
- LAMOUREUX, Henri, *Le citoyen responsable. L'éthique de l'engagement communautaire* Montréal, Vlb éditeur, 1996, 197 p.
- LÉGAUT, Marcel, *L'homme à la recherche de son humanité*, Paris, Aubier, 1971, 283 p.
- LÉGAUT, Marcel, *Intériorité et engagement*, Paris, Aubier, 1977, 252 p.
- LEMIEUX, Raymond, E.-Martin Meunier, «Du religieux en émergence» : *Sociologie et sociétés*, 25, no 1 (printemps 1993) pp. 125-151.
- LEMIEUX, Raymond, MILOT, Micheline (dir.), *Les croyances des québécois : esquisses pour une approche empirique*, Québec, [Groupe de recherche en sciences de la religion], Les presse de l'Université Laval, 1992, 383 p.
- LEMIEUX, Raymond, «Croyances et incroyances : une économie du sens commun», dans : *Croyances et incroyances au Québec*, Montréal, Fides, 1992, pp. 12-86.
- LEMIEUX, Raymond, «Les croyances des québécois» : *Interface*, 12, no 2 (mars-avril 1991) pp. 19-24.
- LEMIEUX, Raymond, «Le catholicisme québécois : une question de culture» : *Sociologie et sociétés*, 22, no 2 (octobre 1990) pp. 145-164.
- LEMIEUX, Raymond, «Théologie, science et action : les enjeux du discours pastoral» : *Théologie et philosophie*, 43, no 3 (octobre 1987) pp. 321-338.
- MÉNARD, Camil et VILLENEUVE, Florent (dir.), *Spiritualité contemporaine : défis culturels et théologiques*, Montréal, Fides, 1995, 406 p.
- MILOT, Micheline, OUELLET, Fernand (dir.), *Religion, éducation & démocratie : un enseignement culturel de la religion est-il possible?*, Montréal, L'Harmattan, 1997, 257 p.

MILOT, Micheline, *Une religion à transmettre? : le choix des parents : essai d'analyse culturelle*, Sainte-Foy, Les presses de l'Université Laval, 1991, 165 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Dans les écoles publiques du Québec : une réponse à la diversité des attentes morales et religieuses*, Québec, Gouvernement du Québec, 2000, 22 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Pour approfondir sa vie intérieure et changer le monde*, SAR-DASSC, Québec, 2001, 27 p.

MONBOURQUETTE, Jean, *De l'estime de soi à l'estime du Soi*, Montréal, Novalis/Bayard, 2002, 224 p.

MONBOURQUETTE, Jean, *À chacun sa mission : découvrir son projet de vie*, Ottawa, Novalis, 1999, 201 p.

MONBOURQUETTE, Jean, *Apprivoiser son ombre : le côté mal aimé de soi*, Ottawa, Novalis, 1997, 157 p.

NOUWEN, Henri, *Les trois mouvements de la vie spirituelle*, traduit de l'anglais par Ghislaine Roquet, Montréal, Bellarmin, 1998, 211 p.

OUELLET, Fernand, PAGÉ, Michel (dir.), *Pluriethnicité, éducation et société : construire un espace commun*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1991, 594 p.

PAIEMENT, Guy, *Pour faire le changement. Guide d'analyse sociale*, Ottawa, Novalis, 1990, 192 p.

RICHARD, Réginald, *Religion de l'adolescence. Adolescence de la religion*, Québec, Les presses de l'Université Laval, 1985, 176 p.

ROUSSEAU, Suzanne, *L'immortalité de l'âme en question*, Montréal, Fides, 2001, 246 p.

ROY, L., *Le sentiment de transcendance : expérience de Dieu?*, Paris, Cerf, 2000, 136 p.

SCHNEIDERS, S. M., «Spirituality in the Academy» : *Theological Studies*, Vol. 50, no. 4, (décembre 1989), pp. 676-697.

TAYLOR, C., *Grandeur et misère de la modernité*, traduit de l'anglais par Charlotte Melançon, Montréal, Bellarmin, 1992, 150 p.

TAYLOR, C., «Two Theories of modernity» : *Hastings Center Report*, 25/2 (1995).

ANNEXE UN

Le questionnaire de l'enquête

NOTE

Destinataires : Personnel des écoles primaires et secondaires

De : Conseillères et conseillers en éducation chrétienne
Des 8 commissions scolaires du diocèse de Trois-Rivières

Objet : Votre opinion sur la place de la religion à l'école

Madame,
Monsieur,

Depuis quelques mois, un groupe de travail mis sur pied par la ministre de l'éducation se penche sur la place de la religion à l'école. Prochainement, ce groupe doit lui déposer un rapport. Des assises nationales suivront.

Dans ce contexte, les conseillères et conseillers en éducation chrétienne veulent vérifier l'opinion des parents et celle des divers intervenants du milieu scolaire sur la place de la religion à l'école.

C'est pourquoi, nous sollicitons votre collaboration pour répondre au sondage suivant en souhaitant qu'il soit enrichi de vos commentaires.

D'ici deux jours, nous vous invitons à le remettre au secrétariat de votre école en utilisant la même enveloppe. Vous pourrez être assuré de notre plus grande confidentialité.

Vous remerciant de votre précieuse collaboration, nous vous prions d'agréer nos salutations distinguées.

À NOTER : En mai dernier, un sondage semblable a été réalisé auprès des Parents d'élèves de plusieurs écoles du diocèse de Trois-Rivières.

3) Parmi les éléments suivants qui décrivent l'enseignement moral et religieux, indiquer le degré d'importance que vous accordez à chacun.

<u>Éléments</u>	très important	important	moins important	pas du tout important
A) L'éducation aux valeurs. <i>(Ce qui conditionne les choix.)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B) Le développement de la vie intérieure et de la croissance personnelle et spirituelle. <i>(Prendre contact avec soi. S'ouvrir aux autres, au monde et à la présence de Dieu.)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C) La connaissance des éléments de la foi catholique. <i>(Récits bibliques, récits de la tradition, enseignement de l'Église.)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D) La découverte d'un sens à la vie. <i>(Faire connaître une manière de vivre, une philosophie de la vie et une vision du monde inspirées du christianisme.)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E) La formation morale. <i>(La confiance en soi et la capacité d'être responsable de ses actes.)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
F) Le respect des différences. <i>(Respecter les personnes dans leurs particularités culturelles, sociales et religieuses.)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
G) Autre(s) élément(s): _____ _____ _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4) Tenez-vous à ce que cet enseignement continue d'être offert à l'école ?

Oui

Non

Pourquoi ? _____

5) Parmi les éléments suivants qui décrivent l'animation pastorale, indiquer le degré d'importance que vous accordez à chacun.

<u>Éléments</u>	très important	important	moins important	pas du tout important
<p>A) Reconnaître dans sa vie le sens et le dynamisme apportés par l'Évangile. <i>(Réfléchir sur sa vie, la mort, la maladie et la souffrance. Découvrir un sens à sa vie, c'est-à-dire lui donner une direction et se l'appropriier personnellement.)</i></p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>B) Développer des liens de fraternité et de solidarité évangéliques avec les autres. <i>(Expérimenter l'entraide, le partage, la solidarité, l'engagement social, le respect et l'accueil des autres.)</i></p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>C) Entrer en relation avec soi et avec Dieu par des expériences d'intériorité. <i>(Réfléchir sur ses besoins, ses désirs et ses aspirations, apprendre à prier.)</i></p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>D) Développer des attitudes responsables dans des projets d'action et d'engagement humains. <i>(Assumer des responsabilités, exercer des rôles efficaces et contribuer tant à l'amélioration de leur milieu de vie qu'à l'humanisation du monde.)</i></p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>E) Établir des liens entre la foi et la vie de tous les jours.</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>F) Établir des valeurs qui donnent une couleur à la vie de l'école. <i>(Permettre la prise de conscience des valeurs humaines et chrétiennes tout en favorisant l'excellence. Porter une attention particulière aux jeunes en difficulté.)</i></p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

L'animateur de pastorale est « présent et disponible pour accueillir les jeunes, les écouter, les accompagner dans leur cheminement personnel ou collectif, leur permettre de trouver des réponses à des questions qu'ils posent ou des solutions à des problèmes et difficultés qui sont les leurs. » C'est ainsi, au cœur des situations concrètes et grâce à diverses démarches d'animation, qu'il permet aux jeunes de croître en même temps dans leur foi et leur humanité.

(L'animation pastorale : Une contribution significative..., Comité catholique, p. 17)

6) Croyez-vous que l'animateur ou l'animatrice de pastorale a sa place dans l'école ?

Oui

Non

Pourquoi ? _____

7) Je ne veux pas répondre à ce questionnaire parce que :

je ne veux pas m'impliquer dans ce débat;

la religion, c'est dépassée;

je n'ai pas le temps;

autre : _____

Merci de votre précieuse collaboration. Nous vous prions maintenant de sceller votre enveloppe et de la remettre à qui de droit.

ANNEXE DEUX

Sommaire des résultats quantitatifs de l'enquête régionale auprès des intervenants du milieu scolaire

Résultats quantitatifs de l'enquête sur la place de la religion à l'école (Questions 1,4 et 6)

Enquête effectuée auprès de tout le personnel des écoles sur le territoire actuel des Commissions scolaires du Chemin-du-Roy et de L'énergie en juin 1998

	Projet éducatif à valeurs chrétiennes (1)			Enseignement religieux (2)			Animation pastorale (3)		
	oui	non	abstention	oui	non	abstention	oui	non	abstention
Directeurs primaire	10	3	1	9	4	1	12	1	1
Directeurs secondaire	7	1	4	4	3	5	7	1	4
Soutiens primaire et secondaire	1	0	0	1	0	0	1	0	0
Soutiens primaire	61	8	7	62	9	5	63	6	7
Soutiens secondaire	55	7	9	52	10	9	55	8	8
Enseignants préscolaire	2	1	0	2	1	0	3	0	0
*Enseignants primaire	91	7	23	81	13	27	85	10	26
Enseignants primaire-EMRC	213	33	14	191	57	12	225	20	15
Enseignants secondaire	203	45	33	216	37	28	228	25	28
Enseignants secondaire-EMRC	50	3	4	54	2	1	56	1	0
Enseignants sans niveau	10	2	4	8	5	3	10	2	4
P.N.E. Primaire	31	3	0	30	2	2	32	2	0
P.N.E. Secondaire	28	3	2	28	4	1	31	1	1
Non-identifiés primaire	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Non-identifiés secondaire	3	0	0	1	1	1	2	0	1
Non-identifiés sans niveau	7	0	15	7	0	15	7	0	15
TOTAL	772	116	116	746	148	110	817	77	110
	76,89%	11,55%	11,55%	74,30%	14,74%	10,96%	81,37%	7,67%	10,96%

* Enseignants qui ne dispensent pas l'enseignement religieux.

(1) Une école dont les valeurs du projet éducatif sont établies en fonction des valeurs chrétiennes, a-t-elle encore sa place dans votre milieu?

(2) Tenez-vous à ce que cet enseignement continue d'être offert à l'école?

(3) Croyez-vous que l'animateur ou l'animatrice de pastorale a sa place dans l'école?

Résultats quantitatifs de l'enquête sur la place de la religion à l'école (Questions 3)

Enquête effectuée auprès de tout le personnel des écoles sur le territoire actuel des Commissions scolaires du Chemin-du-Roy et de L'énergie en juin 1998

QUESTION: Parmi les éléments suivants qui décrivent l'enseignement moral et religieux, indiquer le degré d'importance que vous accordez à chacun.

	très important	important	moins important	pas du tout important	Total des répondants
A) L'éducation aux valeurs. <i>(Ce qui conditionne les choix.)</i>	796 86,52%	117 12,72%	6 0,65%	1 0,11%	920 92%
		99%		1%	
B) Le développement de la vie intérieure et de la croissance personnelle et spirituelle. <i>(Prendre contact avec soi. S'ouvrir aux autres, au monde et à la présence de Dieu.)</i>	460 51,51%	340 38,07%	75 8,40%	18 2,02%	893 89%
		90%		10%	
C) La connaissance des éléments de la foi catholique. <i>(Récits bibliques, récits de la tradition, enseignement de l'Église.)</i>	185 20,26%	349 38,23%	309 33,84%	70 7,67%	913 91%
		58%		42%	
D) La découverte d'un sens à la vie. <i>(Faire connaître une manière de vivre, une philosophie de la vie et une vision du monde inspirées du christianisme.)</i>	428 47,19%	341 37,60%	109 12,02%	29 3,20%	907 90%
		85%		15%	
E) La formation morale. <i>(La confiance en soi et la capacité d'être responsable de ses actes.)</i>	774 84,31%	133 14,49%	10 1,09%	1 0,11%	918 91%
		99%		1%	
F) Le respect des différences. <i>(Respecter les personnes dans leurs particularités culturelles, sociales et religieuses.)</i>	761 82,72%	149 16,20%	9 0,98%	1 0,11%	920 92%
		99%		1%	

G) Autre(s) élément(s):

* Addition des deux résultats (très important et important; moins important et pas du tout important)

Résultats quantitatifs de l'enquête sur la place de la religion à l'école (Questions 5)

Enquête effectuée auprès de tout le personnel des écoles sur le territoire actuel des Commissions scolaires du Chemin-du-Roy et de L'énergie en juin 1998

Question: Parmi les éléments suivants qui décrivent l'animation pastorale, indiquer le degré d'importance que vous accordez à chacun.

	très important	important	moins important	pas du tout important	Total des répondants
A) Reconnaître dans sa vie le sens et le dynamisme apportés par l'Évangile. <i>(Réfléchir sur sa vie, la mort, la maladie et la souffrance Découvrir un sens à sa vie, c'est-à-dire lui donner une direction et se l'approprier personnellement.)</i>	372 41,94%	362 40,81%	114 12,85%	39 4,40%	887 88%
		83%		17%	
B) Développer des liens de fraternité et de solidarité évangéliques avec les autres. <i>(Expérimenter l'entraide, le partage, la solidarité, l'engagement social, le respect et l'accueil des autres.)</i>	593 66,41%	243 27,21%	33 3,70%	24 2,69%	893 89%
		94%		6%	
C) Entrer en relation avec soi et avec Dieu par des expériences d'intériorité. <i>(Réfléchir sur ses besoins, ses désirs et ses aspirations, apprendre à prier.)</i>	317 35,34%	371 41,36%	167 18,62%	42 4,68%	897 89%
		77%		23%	
D) Développer des attitudes responsables dans des projets d'actions et d'engagement humain. <i>(Assumer des responsabilités, exercer des rôles efficaces et contribuer tant à l'amélioration de leur milieu de vie qu'à l'humanisation du monde.)</i>	587 64,65%	272 29,96%	42 4,63%	7 0,77%	908 90%
		95%		5%	
E) Établir des liens entre la foi et la vie de tous les jours.	300 33,37%	409 45,49%	149 16,57%	41 4,56%	899 90%
		79%		21%	
F) Établir des valeurs qui donnent une couleur à la vie de l'école. <i>(Permettre la prise de conscience des valeurs humaines et chrétiennes tout en favorisant l'excellence. Porter une attention particulière aux jeunes en difficulté.)</i>	516 58,84%	310 35,35%	37 4,22%	14 1,60%	877 87%
		94%		6%	

* Addition des deux résultats (très important et important; moins important et pas du tout important)