



HAL
open science

Théorisation ancrée du religieusement acceptable au Québec : le service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire dans les écoles secondaires francophones de l'île de Montréal

Jacques Cherblanc

► **To cite this version:**

Jacques Cherblanc. Théorisation ancrée du religieusement acceptable au Québec : le service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire dans les écoles secondaires francophones de l'île de Montréal. Science politique. Université de Bordeaux IV / Université du Québec à Montréal, 2005. Français. NNT : . halshs-00004900

HAL Id: halshs-00004900

<https://theses.hal.science/halshs-00004900v1>

Submitted on 10 Oct 2005

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
INSTITUT D'ÉTUDES POLITIQUES DE BORDEAUX

THÉORISATION ANCRÉE
DU RELIGIEUSEMENT ACCEPTABLE AU QUÉBEC :
LE SERVICE D'ANIMATION SPIRITUELLE ET D'ENGAGEMENT
COMMUNAUTAIRE DANS LES ÉCOLES SECONDAIRES
FRANCOPHONES DE L'ÎLE DE MONTRÉAL

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN SCIENCES DES RELIGIONS
ET DU DOCTORAT EN SCIENCE POLITIQUE

PAR
JACQUES CHERBLANC

JUIN 2005

*À Benjamin, Louis-Paul et Jean-Léo,
mes trois enfants :*

*Sources intarissables de bonheur,
fondements de mon religieux et pontifes
de l'avenir.*

REMERCIEMENTS

Que de personnes extraordinaires rencontrées tout au long de cette recherche doctorale ! Toutes ont contribué à la réussite de ce travail et à son achèvement dans ces quelques pages. Que les AVSEC qui ont pris de leur précieux temps pour échanger et m'accueillir soient ici particulièrement remercié-e-s. Je souhaite sincèrement qu'ils et elles considèrent le présent travail comme un diagnostic posé par un regard extérieur et non comme un jugement partial ; qu'ils l'utilisent pour évaluer le *sens* de leur travail et perfectionner ce qui pourrait bien devenir le plus beau métier du monde. Merci particulièrement à Alain Forand, président de l'APAVECQ, pour tout le soutien qu'il a apporté à ma recherche. Merci, bien sûr, à Richard Leblanc, du MEQ, pour sa gentillesse, son intérêt et sa très grande disponibilité.

Mille mercis à mes deux directeurs : Jacques Palard, pour son grand savoir et sa rigueur intellectuelle communicative, et Louis Rousseau, pour sa curiosité, son soutien et sa confiance inébranlable dans mes capacités.

Merci aussi à Guy Ménard pour les mêmes raisons, pour mon premier contrat et pour sa transmission du goût de questionner le monde différemment. Et avec plaisir.

Merci à la direction du Département pour la bourse et le prêt du local ainsi que de l'ordinateur. Merci à la Fondation de l'UQÀM pour les bourses qui m'ont été accordées. Merci à Lyse et à Maryse, MAFIA religiologique toujours présente en cas de crises... Merci à « l'autre » Maryse (Ducournau), pour sa gentillesse et ses services. Merci aux professeurs qui, en plus de Guy et de Louis, m'ont suffisamment fait confiance pour m'engager comme assistant : Mathieu Boisvert, Jacques Pierre, Gérard Rochais et Marie-Andrée Roy...

Et bien sûr, pour TOUT et surtout et avant tout, merci à toi, Chantal :
Mon Québec, mon passé, mon présent, mon avenir, mon amour,
mon cœur.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES FIGURES	x
LISTE DES TABLEAUX	xi
RÉSUMÉ	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
LE PASSAGE DE LA RÉGULATION RELIGIEUSE DE L'ÉDUCATION À LA RÉGULATION POLITIQUE DU RELIGIEUX EN MILIEU SCOLAIRE	30
1.1 LA RELIGION AUX FONDEMENTS DE L'ÉCOLE (1867-1964)	31
1.1.1 Avant 1867 : l'Église fonde les premières écoles	31
1.1.2 De 1867 à 1964 : les Églises dirigent l'éducation	33
1.2 DEPUIS LE RAPPORT PARENT : MOINS DE RELIGION(S) À L'ÉCOLE	34
1.2.1 Le rapport Parent : pour une prise en main de l'éducation par un État neutre religieusement	35
1.2.1.1 Les recommandations de la Commission Parent et le <i>bill 60</i>	35
Neutralité des structures du système d'éducation	36
Une confessionnalité réduite à l'enseignement religieux	38
1.2.1.2 Les choix politiques réels	39
Vers une relativisation du christianisme	40
1.2.2 Les années 1970-1980 : la laïcisation malgré l'Église	41
1.2.2.1 La relative ouverture des évêques	41
1.2.2.2 Le retour au conservatisme, à l'« intégralisme » et au juridisme ..	42
1.2.2.3 Les réformes gouvernementales face au juridisme de l'Église	44
1.2.3 1990-2000 : la déconfessionnalisation du système scolaire	47
1.2.3.1 Les suites des États généraux : sortir la religion des écoles	47
1.2.3.2 Le rapport Proulx : pour une laïcité ouverte	49

1.2.3.3	La Loi 118 : vers moins de religion	53
1.2.3.4	Que faut-il retenir de cette période ?	55
1.3	AUJOURD'HUI : UNE NOUVELLE PLACE POUR UN NOUVEAU RELIGIEUX À L'ÉCOLE	57
1.3.1	La fonction éducative du religieux dans les discours du Comité catholique	58
1.3.1.2	Les fonctions de la religion	58
	La religion, matrice culturelle de la nation	60
	La spiritualité : le religieux performant	61
	Le spirituel : donner un sens à la vie	62
	Le spirituel : essence du civisme	64
1.3.2	Une nouvelle vision du rapport Proulx : pour un religieux citoyen et signifiant à l'école	65
1.3.2.1	Pour un religieux porteur d'identité	66
1.3.2.2	Pour un spirituel fondateur de sens et d'engagement social	67
1.3.2.3	La diffusion du modèle laïque ouvert	69
	Le Comité sur les affaires religieuses	70
	Les groupes de pression laïques et confessionnels : pour un religieux citoyen	73
1.3.3	Une nouvelle vision de la Loi 118 : la promotion du religieux non confessionnel	75
1.3.3.1	Le « remplacement » des administrations confessionnelles	75
1.3.3.2	La valorisation du spirituel	76
1.3.3.3	Le Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire	77

CHAPITRE II DE LA PASTORALE À L'ANIMATION SPIRITUELLE ET COMMUNAUTAIRE : VERS UN SPIRITUEL SANS CONTENU

2.1	ÉVOLUTION HISTORIQUE DE LA PASTORALE SCOLAIRE : D'UNE PASTORALE INTÉGRATIVE À UNE PASTORALE D'ANIMATION	82
2.1.1	Dès les années 1960, au secondaire : un éloignement de la paroisse	83
2.1.2	Les années 1970 : la professionnalisation des animateurs et animatrices du secondaire	84
2.1.3	La réaction ecclésiale : <i>Voies et impasses</i>	86
2.1.4	Les années 1980-1990 : un nouveau service pour une nouvelle clientèle	88

2.2	L'ANIMATION PASTORALE : UN ENJEU MINEUR DE LA RÉFORME DES ANNÉES 1990	91
2.2.1	Le rapport Proulx : l'animation commune de la vie religieuse et spirituelle	92
2.2.2	Les attentes sociales face au modèle d'animation du rapport Proulx	95
	Les parents	95
	Les enseignants et les directions d'école	97
	Les groupes de pression	99
2.3	UN SERVICE COMMUN D'ANIMATION SPIRITUELLE ET D'ENGAGEMENT COMMUNAUTAIRE	106
2.3.1	« Pour approfondir sa vie intérieure et changer le monde »	110
2.3.2	La vie spirituelle	112
2.3.3	L'engagement communautaire	115
2.3.4	Analyse globale du Cadre	115
CHAPITRE III		
LE SERVICE D'ANIMATION À LA VIE SPIRITUELLE ET À L'ENGAGEMENT COMMUNAUTAIRE SUR LE TERRAIN		
120		
3.1	LE SASEC SELON LES ENQUÊTES PROVINCIALES : AU BORD DU GOUFFRE	121
3.1.1	Les enquêtes annuelles de l'APAVECQ	121
3.1.2	L'enquête de la FPPE (de la CSQ)	122
3.1.3	L'étude du MEQ	123
3.1.4	Que disent ces études ?	124
	Des AVSEC formés à la pastorale	124
	Des AVSEC de moins en moins nombreux	126
	Situation plus difficile au primaire qu'au secondaire	126
	Des disparités régionales importantes	130
3.2	L'ÉTUDE DU SASEC SUR L'ÎLE DE MONTRÉAL : DÉSÉQUILIBRES ET DÉTOURNEMENTS	132
3.2.1	Les différents terrains	132
3.2.1.1	L'enquête au secondaire sur l'île de Montréal	132
	Profil général des répondants	133
	Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys	134
	Commission scolaire Pointe-de-l'Île	135

Commission scolaire de Montréal	137
Quelques entretiens complémentaires	137
3.2.1.2 Le Congrès 2004 de l'APAVECQ	138
3.2.1.3 Les cours à l'UQÀM	139
3.2.2 Les résultats des enquêtes et observations	140
3.2.2.1 Diminution de l'offre de service et difficultés des conditions de travail	140
Au secondaire	141
Au primaire	142
Pessimisme pour l'avenir	143
3.2.2.2 Des tâches diversifiées	144
3.2.2.3 Des nuances	145
3.2.2.4 Peu de changements par rapport à la pastorale	147
Au secondaire : le tournant des années 1990	147
Au primaire : un plus grand pas à franchir	148
Au secondaire : le pas a-t-il été franchi ?	149
3.2.2.5 Disproportion entre « engagement communautaire » et « vie spirituelle »	150
3.2.2.6 L'utilité de l'engagement communautaire	152
Le civisme : utile à tous les niveaux	152
Dans la communauté environnante	153
Dans la communauté humaine	154
Le respect de l'environnement	156
La santé mentale : un enjeu de société	156
La formation au leadership	157
Deux analyses de l'engagement communautaire	158
3.2.2.7 La vie spirituelle : peu ; centrée sur l'individu, son esprit et surtout pas sa religion	160
Les manifestations extérieures de la vie spirituelle	161
Visites de lieux de culte et discernement sectaire	162
La transmission de valeurs	163
Les manifestations intérieures de la vie spirituelle	163
La méditation	163
Les rencontres individuelles	164
La relecture	165
3.2.2.8 Engagement communautaire vs Vie spirituelle : le visible contre l'invisible	166
3.2.2.9 Des problèmes avec les religions, en particulier l'Église catholique	167
Les religions : hors des écoles	167

	Le catholicisme : encore bien présent	169
	Un héritage parfois lourd à porter pour les AVSEC	173
	Un héritage problématique pour les directeurs	174
CHAPITRE IV		
	LE RELIGIEUX SOCIALEMENT ACCEPTABLE POUR LES AVSEC	178
4.1	LE RELIGIEUX SOCIALEMENT ACCEPTABLE : CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES ET DÉFINITION	179
4.1.1	Rappels sur le fonctionnement de la théorisation ancrée	180
4.1.2	La collecte de données : laisser aller le discours	180
4.1.3	Le « religieux » : de l'institution aux intérêts	181
4.2	ANALYSE FACTORIELLE DU DISCOURS DES AVSEC	185
4.2.1	Les valeurs : fondements normatifs d'une manipulation symbolique	186
4.2.2	Trois concepts bornent le champ religieux	188
4.2.2.1	La religion, les religions	189
4.2.2.2	Le spirituel... et la spiritualité ?	198
	Le spirituel	199
	La spiritualité : entre spirituel et religion	215
4.2.2.3	La secte, le fondamentalisme	219
4.2.3	Schématisation des concepts utilisés par les AVSEC	228
4.3	REPRÉSENTATION SOCIALE DU RELIGIEUSEMENT ACCEPTABLE	229
4.4	INTERPRÉTATIONS	232
4.4.1	Le spirituel à l'école : pratique et non confrontant	233
4.4.1.1	Le Cadre : du spirituel, mais aussi une place pour les religions ..	233
4.4.1.2	Les autres acteurs de l'école poussent les AVSEC à privilégier le spirituel	235
4.4.2	Dans la société : moins de religion, plus de spirituel	238
4.4.2.1	Le catholicisme : socialement mal perçu	239
4.4.2.2	Le religieux « fort » fait peur	241
4.4.2.3	Le spirituel est à la mode	242
4.4.3	Les AVSEC, nouveaux clercs du spirituel ?	243
4.4.3.1	Brève présentation de la théorie de Pierre Bourdieu	243
	Habitus	244

Champ	246
4.4.3.2 Les concepts bornant le champ religieux au regard de la théorie des champs	248
La religion	248
La secte	249
Le spirituel	251
4.4.3.3 De la pastorale au SASEC : histoire d'un réinvestissement symbolique	256
CONCLUSION	259
ANNEXE A	
GRILLE DE BASE DES QUESTIONS DESTINÉES AUX ANIMATEURS ET ANIMATRICES DE VIE SPIRITUELLE ET D'ENGAGEMENT COMMUNAUTAIRE RENCONTRÉS DANS LES ÉCOLES SECONDAIRES FRANCOPHONES DE L'ÎLE DE MONTRÉAL	269
ANNEXE B	
QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ANIMATEURS ET ANIMATRICES DE VIE SPIRITUELLE ET D'ENGAGEMENT COMMUNAUTAIRE PRÉSENTS LORS DU CONGRÈS 2004 DE L'APAVECQ	274
ANNEXE C	
QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX DIRECTIONS D'ÉCOLES OÙ EXERCENT LES ANIMATEURS ET ANIMATRICES DE VIE SPIRITUELLE ET D'ENGAGEMENT COMMUNAUTAIRE RENCONTRÉS	277
BIBLIOGRAPHIE	280

LISTE DES FIGURES

FIGURE 2.1 TYPES DE SERVICE D'ANIMATION SOUHAITÉS PAR CERTAINS GROUPES DE PRESSION	101
FIGURE 4.2 SCHÉMATISATION DES CONCEPTS UTILISÉS PAR LES AVSEC	228
FIGURE 4.3 REPRÉSENTATION SOCIALE DU CHAMP RELIGIEUX	231

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 2.1 PRÉFÉRENCES DES PARENTS RELATIVES À L'ANIMATION PASTORALE OU RELIGIEUSE	96
TABLEAU 2.2 PRÉFÉRENCES DES DIRECTIONS ET DES ENSEIGNANTS CONCERNANT L'AMÉNAGEMENT DE L'ANIMATION PASTORALE OU RELIGIEUSE À L'ÉCOLE	98
TABLEAU 2.3 SYNTHÈSE DES « VALEURS » PRÉSENTÉES DANS LE CADRE MINISTÉRIEL DES AVSEC (D'APRÈS ÉTIENNE ROULEAU)	117
TABLEAU 3.1 VARIATION DE L'EFFECTIF DE 2002-2003 PAR RAPPORT À 2001-2002	126
TABLEAU 3.2 CHANGEMENTS SURVENUS DANS LE TYPE DE FINANCEMENT DU SERVICE AU PRIMAIRE	128

RÉSUMÉ

Cette recherche présente la construction sociale du religieux socialement acceptable au Québec, à partir de l'analyse du travail des professionnels du nouveau service commun d'animation spirituelle et d'engagement communautaire (SASEC), qui œuvrent dans les écoles secondaires francophones de l'île de Montréal. Plus précisément, il s'agit de montrer comment l'observation et les entrevues réalisées auprès de ces animateurs et animatrices de vie spirituelle et d'engagement communautaire (AVSEC) et de leurs directions d'écoles respectives permettent d'obtenir une représentation sociale du religieux qu'ils considèrent comme étant acceptable.

L'histoire de la place de la religion dans le système scolaire québécois montre que le SASEC se situe au cœur d'un nouveau type de religieux auquel l'État souhaite actuellement accorder une place dans l'école. Ce religieux, constitué de certaines fonctions de la religion, notamment le vivre-ensemble et la croissance personnelle, s'est particulièrement élaboré au cours des débats sociaux sur la place de la religion à l'école. Ceux-ci ont en outre conduit l'État à instaurer le SASEC. Ces débats et ce service méritent donc une attention particulière, puisqu'ils montrent comment s'est constitué le nouveau modèle de régulation politique du religieux dans les écoles publiques québécoises. De plus, les AVSEC sont situés au carrefour de diverses représentations sociales du religieusement acceptable à l'école. Ces représentations sont portées par les directions, les enseignants, les professionnels, les élèves, les parents, etc. Et les AVSEC eux-mêmes sont des agents de cette construction sociale. Héritiers de l'animation pastorale, ils ne perçoivent pas toujours le passage au SASEC comme une rupture brutale, en particulier au secondaire.

Cet héritage dont ils veulent se distancier sans complètement y parvenir, leurs conditions de travail difficiles, ainsi que leurs perceptions de leur mandat et des attentes du milieu, amènent les AVSEC à privilégier l'« engagement communautaire » dans leurs tâches quotidiennes. La « vie spirituelle » devient ainsi la portion congrue de leur travail. Mais, grâce à la notion de « valeurs » qu'ils utilisent abondamment, les AVSEC font entrer la « vie spirituelle » dans « l'engagement communautaire ». Ce faisant, ils élaborent actuellement un type de religieux qu'ils considèrent acceptable par tous les acteurs de l'école, de l'État aux élèves : le « spirituel ».

Ce « spirituel » est caractérisé par une grande ouverture et par son ancrage dans l'expérience individuelle. Il s'agit d'une dimension inaliénable de tout être humain. Elle est individuelle, intérieure, privée et constamment ouverte au changement. Ce « spirituel » peut être développé sans relâche grâce à des appels au contenu des religions, mais, préférablement, à partir d'expériences intenses sur le plan émotif qui permettent de grandir de façon intégrale et harmonieuse.

Ce « spirituel » est bien particulier puisqu'il laisse volontairement de côté les différences et les adhésions communautaires (la « religion »), pour ne s'intéresser qu'aux ressemblances, à l'universel et à l'individu. Les raisons qui expliquent pourquoi les AVSEC privilégient ce type de religieux sont de plusieurs niveaux. On peut tout d'abord considérer les difficultés de leurs conditions de travail ainsi que les attentes de leurs directions d'écoles. Il peut s'agir également de leurs perceptions des demandes du ministère de l'Éducation, des besoins des élèves et des autres professionnels et enseignants. Enfin, le modèle d'animation pastorale dont ils sont héritiers doit nécessairement influencer une telle conception anthropologique et universelle du spirituel.

La théorie des champs de Bourdieu permet d'organiser ces multiples explications dans un modèle général de compréhension du processus de construction sociale du « spirituel » chez les AVSEC. Le « spirituel » constituerait ainsi un nouveau type de capital qui serait en train de prendre de l'intérêt au sein du champ religieux global, et qu'aucun agent scolaire ne se serait encore réellement approprié. Les AVSEC chercheraient donc à devenir les agents du « spirituel » dans l'école, pour se distinguer du capital religieux traditionnel dont ils perçoivent que l'intérêt décroît rapidement, et qui est déjà possédé par d'autres acteurs. Toutefois, il apparaît extrêmement difficile, pour les AVSEC, de ne pas entrer dans le champ des religions lorsqu'il s'agit de mettre en mots les expériences spirituelles que vivent leurs élèves. De plus, l'influence des champs économique et politique semble très forte dans l'actuelle détermination du capital « spirituel » dont l'autonomie apparaît dès lors fortement menacée.

INTRODUCTION

Indéniablement au Québec en 2005, la place de la religion dans l'espace public pose encore questions et surtout problèmes. Qu'il s'agisse du (non-)renouvellement des clauses dérogatoires, du port du *kirpan* ou du *hijab* à l'école, de la présence importante et visible de nouveaux mouvements religieux, d'un tribunal islamique en Ontario ou des événements du 11 septembre 2001, la religion est (re)devenue, depuis plusieurs années, très présente dans les débats sociaux alors que l'on pensait la voir disparaître lentement pour laisser la place à un monde « désenchanté »¹. Or, au Québec, la religion est un sujet délicat.

En effet, marqués par une histoire récente dominée par un catholicisme perçu comme omnipotent, les Québécois sont devenus réticents à accepter l'idée d'adhérer à une religion donnée. On sait bien, pourtant, que la place du facteur religieux est toujours importante pour définir l'identité québécoise, même si ce facteur s'est déplacé et que ses formes ont changé². Le rejet des fondamentalismes et des intégrismes de tout acabit montre bien, par ailleurs, une réticence envers le religieux fort et venu d'ailleurs³. Ce contexte historique explique aujourd'hui que dans l'espace public, il ne semble pas socialement accepté que la religion prenne trop de place. Voilà, à gros traits, ce que suggère l'observation du Québec comme de l'ensemble des sociétés démocratiques libérales avancées (hormis les États-Unis).

¹ Voir sur ce thème Peter L. Berger (dir.), *Le réenchantement du monde*, Paris, Bayard, 2001.

² Louis Rousseau, « La place du facteur religieux dans la naissance et le déplacement de l'image identitaire au Québec, 1840-1980 », dans Claude Sorbets (dir.), *Préférences politiques et références culturelles au Canada*, Bordeaux / Québec, Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine / Presses de l'Université Laval, 2000, p. 49-76.

³ Sur ce sujet, voir les réponses des élèves de plusieurs écoles de Montréal lorsqu'on leur demande de citer des religions les mettant « mal à l'aise » : Marie-Paule Martel-Reny, *Un point de vue différent sur la place de la religion à l'école : étude exploratoire sur les perceptions religieuses et spirituelles d'adolescent-es de la fin du secondaire du centre de Montréal*, Mémoire de maîtrise, Université Concordia, Département d'éducation, avril 2003, p. 52.

Par contre, il demeure une place pour un certain mode d'attitudes et de comportements religieux. Ainsi, les réflexions de Danièle Hervieu-Léger⁴, de Guy Ménard⁵ ou de Raymond Lemieux⁶ comme les recherches plus empiriques récentes⁷, montrent que, dans la société québécoise comme dans l'ensemble des démocraties libérales, il semble que nous soyons passés dans un nouveau paradigme en ce qui concerne les « quêtes de sens » et l'inscription sociale de celles-ci. Ce paradigme serait marqué entre autres par la souplesse, l'absence d'institution et la place centrale de l'individu, seule source de normativité. On assisterait donc au « développement du hors-piste et de la randonnée »⁸ ainsi qu'au rejet de la filiation religieuse.

La religion : dépassée

Les anciens modes de production de sens – et en particulier l'appartenance à une Église ou à un groupe religieux – n'ont certes pas disparu, mais la tendance actuelle, d'ailleurs soulignée par des philosophes comme Marcel Gauchet⁹, irait vers une diminution du rôle des institutions religieuses dans la détermination des grands enjeux sociaux, politiques et dans

⁴ Danièle Hervieu-Léger, *Le Pèlerin et le Converti. La religion en mouvement*, Paris, Flammarion, 1999.

⁵ Guy Ménard, *Petit traité de la vraie religion : à l'usage de ceux et celles qui souhaitent un peu mieux comprendre le 21^e siècle*, Montréal, Liber, 1999.

⁶ Raymond Lemieux, « Bricolage et itinéraires de sens », *Religiologiques*, 26, Montréal, Université du Québec à Montréal, Département des sciences religieuses, printemps 2003, p. 11-34.

⁷ Voir entre autres, pour la France : Hélène Riffaut, (dir.), *Les valeurs des Français*, Paris, Presses universitaires de France, 1994, p. 123-162. Pierre Bréchon (dir.), *Les valeurs des Français. Évolutions de 1980 à 2000*, Paris, Armand Colin, 2001. Et pour le Québec : Raymond Lemieux et Micheline Milot (dir.), *Les croyances des Québécois. Esquisses pour une approche empirique*, Québec, Université Laval, Groupe de recherche en sciences de la religion, Coll. « Les Cahiers de recherche en sciences de la religion », 11, 1992.

⁸ Selon l'expression d'Yves Lambert, « Religion : développement du hors-piste et de la randonnée », dans Bréchon, *Les valeurs des Français*, p. 128-153.

⁹ Marcel Gauchet, *Le désenchantement du monde. Une histoire politique de la religion*, Coll. « Bibliothèque des sciences humaines », Paris, Gallimard, 1985. On sait cependant combien l'islamisme et l'importance croissante du fait musulman pour les pays européens et américains ont pu apparaître comme une nuance importante à cette thèse du « désenchantement du monde. Le livre de Berger, *Le réenchantement du monde*, pourtant paru avant les événements du 11 septembre 2001, pointe indéniablement dans cette direction ; le fait que les traducteurs aient choisi de traduire le titre original anglais (*The Desecularization of the World : Resurgent religion and world politics*) en cette « pique » dirigée vers l'œuvre de Gauchet est d'ailleurs révélatrice de cette vision antagoniste du

une certaine mesure individuels¹⁰. En outre, les réflexions de Lemieux et Hervieu-Léger montrent combien les individus pensent que ce doit être à eux seuls de déterminer les attitudes et les pratiques acceptables ou non. Toute tentative de soumettre ce choix à un groupe, à une organisation supérieure ou à un État est alors perçue comme une atteinte à la liberté de l'individu¹¹. Des études empiriques confirment d'ailleurs cette perception de la religion, en particulier chez les jeunes, qui voient plus en elle « la mémoire d'un idéal de valeur » que le « lieu d'une altérité » réelle¹².

La religiosité est pourtant toujours aussi présente et l'importance que joue le sentiment religieux dans une société est de mieux en mieux compris et accepté, et ce, même dans des pays fortement sécularisés comme la France ou le Québec¹³. Croire, prier, méditer et utiliser les techniques de toutes les traditions religieuses est acceptable, mais il semble plus problématique d'adhérer à une organisation religieuse précise de manière forte et intense.

La secte : intolérable

monde qui oppose les observateurs de l'« Occident » (et en fait de la France), aux chercheurs qui voient le monde dans sa globalité.

¹⁰ Il convient tout de même de nuancer cette vision, au moins sur le plan politique, en notant par exemple, en France, la volonté nouvelle de l'Église catholique de passer de la discrétion à l'attestation et à reprendre l'initiative pour imposer la reconnaissance de son utilité sociale et sa présence dans l'espace public en tant que « pourvoyeuse de sens ». Jacques Palard, « Les mutations du militantisme catholique en France : la dimension politique des ruptures institutionnelles », dans Daniel-Louis Seiler (coord.), *Revue internationale de politique comparée : Dieu et César*, 7, 2, Bruxelles, De Boeck Université, automne 2000, p. 385-414.

¹¹ En témoigne l'attitude d'hostilité des Québécois membres du Parlement fédéral face à l'intervention des évêques catholiques contre le projet de loi accordant le droit au mariage des couples homosexuels. On peut également relever l'incompréhension des médias québécois devant l'instauration d'un tribunal religieux basé sur la charia en Ontario.

¹² Elizabeth Germain, Jean-Paul Montminy, Jacques Racine et Réginald Richard, *Des mots sur un silence. Les jeunes et la religion au Québec*, Québec, Université Laval, Coll. « Cahiers de recherches en sciences de la religion : Études et documents en sciences de la religion », 1986.

¹³ En France : Régis Debray, *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*, Paris, Ministère de l'éducation nationale, 2002. Voir également du même auteur : *Le feu sacré. Fonctions du religieux*, Paris, Fayard, 2003. Au Québec : Le « rapport Proulx » est une bonne illustration de cette vision des fonctions du religieux dans la société québécoise : Québec, Ministère de l'Éducation, Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, *Laïcité et religions. Perspective nouvelle pour l'école québécoise*, Québec, Publications du Québec, 1999.

Selon cette logique, il n'est pas surprenant que le mot « secte » (ou « cult » en Grande-Bretagne et aux États-Unis) apparaisse aujourd'hui unanimement discrédité car porteur de trop fortes connotations négatives : perte de liberté, embrigadement, abus, sujétions.¹⁴ Si les mouvements religieux sont tolérés, les sectes, elles, apparaissent inacceptables même si aucune définition légale du terme n'existe. Ce qui est reproché aux sectes, c'est le contrôle qu'exercerait le gourou sur ses adeptes et la perte de liberté que celui-ci entraînerait inévitablement pour les individus comme pour la société qui les héberge¹⁵.

Ce serait là également une raison donnant au mot « spiritualité » un intérêt certain grâce à son sens très œcuménique, universel et ouvert.

La spiritualité : utile et à la mode

En général aujourd'hui, le mot spiritualité est utilisé pour parler d'une dimension universelle, intrinsèque et inaliénable de l'être humain qui lui permet de grandir et de donner sens à sa vie. Développée au sein du mouvement du Nouvel Âge, l'utilisation du concept de « spiritualité » pour caractériser les quêtes de sens contemporaines des « Occidentaux » s'est aujourd'hui répandue à l'ensemble de la société québécoise et jusque dans les discours universitaires (y compris théologiques), qui préfèrent souvent ce terme à celui de « religion », jugé trop christianocentrique et figé. Les discours théologiques, en particulier, s'ils ont depuis longtemps utilisé le terme pour caractériser les pratiques méditatives et de prière (donc le travail de l'esprit), voient aujourd'hui dans le terme « spiritualité » un moyen, une « chance », de retourner à « l'essence de la foi », à l'expérience personnelle et à ce qui

¹⁴ Il est très rare que des personnes et des groupes se qualifient eux-mêmes en ces termes. Voir l'ouvrage classique de James A. Beckford sur ce thème: *Cult Controversies. The Societal Response to the New Religious Movements*, Londres, Tavistok, 1985.

¹⁵ Voir Danièle Hervieu-Léger, *La religion en miettes ou la question des sectes*, Paris, Calmann Lévy, 2001. Voir également le récent ouvrage de Catherine Picard (députée de l'Eure et rapporteure de la loi Picard) et d'Anne Fournier (chargée de mission à la Mission interministérielle de lutte contre les sectes), *Sectes, démocratie et mondialisation*, Paris, Presses universitaires de France, 2002, qui accuse ouvertement et directement les sectes d'être « le bras armé de la plus grande puissance, les États-Unis, qui cherche à les utiliser à son profit dans la guerre économique sauvage que l'on nomme mondialisation », (4^e de couverture).

apparaît comme un point rassembleur de toutes les traditions religieuses du monde¹⁶. Il en est de même en psychologie et dans les métiers de la santé : la notion de « spiritualité » apparaît fort pertinente pour de nombreux acteurs du milieu ; ceux-ci voyant en elle une force que l'esprit peut exercer dans la guérison des maladies¹⁷. En outre, même du côté des plus farouches adversaires de l'Église catholique – les auteurs nouvel-âgistes comme les tenants de la laïcité –, le mot « spiritualité » est omniprésent et semble recouvrir largement l'acception qui est celle des théologiens ou des psychologues et des infirmières¹⁸. L'utilisation du terme « spiritualité » semble donc avoir un but plus ou moins clairement affiché : mettre de l'avant l'existence singulière – l'individu dans ses pratiques – plutôt que le savoir et le sentiment d'appartenance à un groupe, qui seraient l'apanage de la religion¹⁹.

Ainsi, que ce soit dans les rayons des librairies, dans les discours des professionnels de la santé, dans celui des catholiques, des nouvel-âgistes, des laïcistes, la secte fait peur, la religion (en tant qu'organisation religieuse) ne fait plus vendre, mais la spiritualité attire et semble faire consensus. Tous ces termes utilisés couramment semblent montrer qu'il existe au Québec une certaine conception de ce qui est ou non « religieusement acceptable », sans que cela soit clairement dit et explicité.

Problématique de recherche

¹⁶ Voir notamment : Camil Ménard et Florent Villeneuve, *Spiritualité contemporaine. Défis culturels et théologiques (Actes du Congrès 1995 de la Société canadienne de théologie)*, Coll. « Héritage et projet », 56, Montréal, Fides, 1996. Et plus récemment : Richard Bergeron, *Hors de l'Église, plein de salut. Pour une théologie dialogale et une spiritualité interreligieuse*, Montréal, Médiaspaul, 2004.

¹⁷ Voir, par exemple : Michel Andre Tarko, *A Grounded Theory Study of the Experience of Spirituality Among Persons Living with Schizophrenia*, Thèse de doctorat, University of British Columbia, School of Nursing, 2002.

¹⁸ Citons, entre autres, l'œuvre bien connue de John Dewey, *A Common Faith*, New Haven, Yale University Press, 1934 et, plus récemment : Placide Gaboury, *Une religion sans murs. Vers une spiritualité nouvelle*, Minos, 1984 (réédité en 1994 chez de Mortagne) ; Jacques Languirand, « Pour une spiritualité laïque », *Guide Ressources*, Québec, Mai 1999, p. 78 ; mais aussi le rapport de Régis Debray (*L'enseignement du fait religieux*) qui a beaucoup fait parler de lui au Québec.

¹⁹ L'Église catholique française, par exemple, a bien saisi les changements en cours dans la société et le système éducatif hexagonaux et cherche aujourd'hui à réformer ses méthodes de catéchèse dans cette nouvelle voie de la « spiritualité universelle ». Voir la lettre du Conseil des Évêques de France, *Aller au cœur de la foi. Questions d'avenir pour la catéchèse ?*, 2002, Paris, Bayard / Cerf / Fleurus-Mame.

Au sortir de cette présentation générale de ce qui, aujourd'hui, repousse et attire dans le religieux au Québec, on peut se demander pourquoi précisément le terme de « spiritualité » s'impose pour rendre acceptable socialement la grande majorité des quêtes de sens des Québécois et des Québécoises. Qu'est-ce que ce terme offre que celui de « religion » ne permet pas ? Et qu'est-ce qu'il dissimule, qu'il permet d'éviter ? À l'inverse, qu'est-ce qui dérange tant dans les « sectes » ? Pourquoi peut-on s'avouer ouvertement spirituel et est-il tabou de se dire religieux et – encore plus – d'appartenir à un groupe religieux ? Pourquoi et de quelle manière le terme de « spiritualité » tend-il à prévaloir aujourd'hui sur celui de « religion » et de « secte » dans les jugements de l'opinion publique comme dans celui des agents chargés d'en transmettre une « bonne forme » ? Quels sont les critères qui fixent les limites d'une quête de sens acceptable socialement ?

Ces questions peuvent finalement se résumer par celle-ci : dans le Québec contemporain, de quelle manière la normalité religieuse se construit-elle ?

État de la question

Sur le sujet qui nous intéresse ici, il existe à notre connaissance deux types de documents qui peuvent nous informer sur le religieux socialement acceptable au Québec. Le premier réunit des lois ou des avis d'organismes paragouvernementaux qui peuvent être analysés comme autant de normes encadrant le religieux acceptable. L'autre type de documents rassemble diverses études qui portent sur la perception sociale de la religion, de la spiritualité et des sectes au Québec.

Le cadre légal

Légalement, au Québec comme au Canada, l'État ne doit pas se prononcer sur la valeur d'une croyance ou d'une religion. Plus que cela, les chartes des droits provinciale²⁰ et fédérale²¹

²⁰ *Charte des droits et libertés de la personne du Québec*, L.R.Q. C-12, notamment les articles 3, 10 et 41.

²¹ « Charte canadienne des droits et libertés », Édifiée comme l'annexe B de la Loi de 1982 sur le Canada, 1982, ch. 11 (R.-U.), entrée en vigueur le 17 avril 1982. Notamment les articles 2 a) et 15.

obligent l'État à garantir les libertés de conscience et de religion, obligation à laquelle s'ajoute le nécessaire droit à l'égalité. Ainsi, l'État québécois est neutre, non par abstention, ni par justification, mais par souci d'égalité : l'État peut donc intervenir pour permettre, dans la mesure du possible, la liberté de conscience et de religion de tous les citoyens et de toutes les citoyennes²². Toutefois, il ne peut se prononcer sur la valeur d'une croyance ni même sur la réalité de celle-ci²³. C'est ainsi qu'au Québec, il suffit que trois personnes en fassent la demande pour que l'association qu'elles forment soit reconnue légalement comme une religion à part entière, bénéficiant des mêmes droits, devoirs et privilèges que n'importe quelle autre association culturelle, à moins que le culte ou l'association en question soit criminel au sens précisé par la loi. Donc, des lois anti-sectes²⁴ ou contre les voiles à l'école²⁵, sur le modèle français, sont difficilement imaginables au Québec.

En fait, ce qui caractérise « l'approche québécoise » concernant la place de la religion dans l'espace public, c'est l'obligation d'accommodement raisonnable. Il s'agit de :

[...] l'obligation d'adapter une règle conçue pour une majorité, dans le but de répondre aux besoins spécifiques de certaines personnes ou d'un groupe afin que ceux-ci ne soient pas victimes de discrimination liée au [sic] caractéristiques qui les différencient de la majorité. Cela implique de faire des exceptions aux règles générales ou de les modifier de manière à composer avec les besoins propres à certains groupes ou personnes, afin de respecter leurs droits à l'égalité²⁶.

²² Voir Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, « Les type de neutralité », dans *Laïcité et religions*, p. 81.

²³ Voir à ce sujet un récent jugement de la Cour suprême du Canada qui précise qu'il suffit qu'une personne prétende que telle action est imposée par sa croyance pour que la justice considère cette croyance comme réelle. Il n'est donc plus besoin que cette croyance soit inscrite dans des dogmes fixés et contrôlés par un clergé. Par contre, le Tribunal peut vérifier que la croyance soit « sincère » et « honnête » ; autrement dit qu'elle ne soit pas inventée de toute pièce pour des intérêts particuliers. *Syndicat Northcrest c. Amselem*, [2004]2 R.C.S. 551.

²⁴ « Mentionnons que les tribunaux ont adopté une définition large de la liberté religieuse et qu'ils n'établissent pas de distinction préalable entre religion et secte. Aux yeux de la loi canadienne, le respect de la liberté de religion et de conscience ne permet pas à l'État de décider lui-même de ce qui serait une religion et de ce qui serait sectaire ». Québec, Conseil des relations interculturelles, Sophie Therrien, *Laïcité et diversité religieuse : l'approche québécoise*, Québec, Publications officielles, 2004, p. 49.

²⁵ Yves Lavertu, « Voile islamique à l'école publique française. Un texte de loi difficilement exportable », *Le Journal du Barreau*, 36, 5, 15 mars 2004, Site Internet du journal, www.barreau.qc.ca/journal/frameset.asp?article=/journal/vol36/no5/voileislamique.html.

²⁶ Maurice Drapeau, « L'évolution du droit du travail à la lumière de l'arrêt Meiorin », *Revue du Barreau*, printemps 2001, p. 306 ; cité dans Conseil des relations interculturelles, *Laïcité et diversité religieuse*, p. 50.

Cette obligation d'accommodement s'applique dans tous les cas sauf si la contrainte envisagée par l'adaptation est jugée excessive²⁷.

Donc, légalement, les normes qui régissent la religion dans l'espace public québécois reconnaissent la liberté de conscience et de religion et l'égalité des croyances et de leurs manifestations. De plus, l'État se doit d'encourager cette liberté en facilitant autant que possible son expression dans l'espace public, s'il le faut par des arrangements locaux et concertés²⁸. Dès lors, ce n'est visiblement pas du côté des lois qu'il faut chercher les raisons d'une valorisation d'un type de religiosité plutôt qu'un autre.

Les perceptions sociales

Du côté des représentations sociales de ce qui est ou non valorisé dans le religieux au Québec, il existe très peu d'études spécifiques récentes sur le sujet²⁹. Nous en avons d'ailleurs déjà nommé plusieurs au début de cette introduction. La majeure partie de ces études datent de plus d'une dizaine d'années et sont surtout composées d'enquêtes auprès des « jeunes » et de leur perception de la religion et du spirituel, ou encore d'essais de type plus philosophique montrant comment aujourd'hui s'articulent les modes d'inscription sociale du croire.

²⁷ Centre Okanagan School District No 23 c. Renaud [1992] 2 R.C.S. 970 984. Cité dans Conseil des relations interculturelles, *Laïcité et diversité religieuse*, p. 51.

²⁸ Voir le cas des signes religieux à l'école, dans : Québec, Ministère de l'Éducation, Comité sur les affaires religieuses, *Rites et symboles religieux à l'école. Défis éducatifs de la diversité. Avis au ministre de l'Éducation*, Québec, Publications officielles, mars 2003, p. 59-65.

²⁹ De nombreuses études ont été menées sur la perception de la spiritualité ou de la religion chez les jeunes. Cependant, elles ont, pour la plupart, été réalisées avant 1992, et seulement une partie d'entre elles s'intéressaient aux représentations sociales du religieux. Parmi celles-ci, rappelons les principales : Germain, Montminy, Racine et Richard, *Des mots sur un silence*. Françoise Gignac et al., « Perception et représentation de "Dieu" chez des jeunes. Étude de cas : croyances d'un groupe d'étudiantes et d'étudiants du Cégep de Sainte-Foy », Dans Lemieux et Milot (dir.), *Les croyances des Québécois*, p. 277-291. Jacques Grand'Maison (dir.), *Le Drame spirituel des adolescents : profils sociaux et religieux : premier dossier de la recherche-action du diocèse de Saint-Jérôme*, Coll. « Cahiers d'études pastorales », 10, Montréal, Fides, 1992. Et, du même auteur : *Vers un nouveau conflit de générations : profils sociaux et religieux des 20-35 ans*, Coll. « Cahiers d'études pastorales », 11, Montréal, Fides, 1992.

Ce que l'on peut retenir de cette littérature, c'est que l'image que les Québécois se font de la religion s'est extrêmement diversifiée³⁰ et complexifiée depuis une vingtaine d'années³¹. Aujourd'hui, ce qui semble valorisé, c'est l'authenticité³², l'expérience³³ et la liberté pour chaque individu de choisir parmi la variété des récits qui se donnent à croire sans contraintes³⁴ au sein d'une société postmoderne comme celle du Québec. Ce qui est unanimement rejeté, c'est l'autorité, l'imposition d'un modèle religieux comme unique source de vérité³⁵. Sitôt que « Dieu » devient autoritaire, il est délaissé. Au contraire, entendu comme un principe ou une « entité immatérielle » loin des hommes, il attire toujours environ 75 % des Québécois et des Québécoises³⁶. Et c'est dans ce religieux sans contenu normatif imposé et sans appartenance institutionnelle³⁷ qu'il convient de situer l'attrait actuel pour le « spirituel »³⁸.

Finalement, ce qui semble valorisé aujourd'hui, c'est la quête, le cheminement et l'authenticité de l'expérience de chaque individu³⁹, sans pour autant que soit totalement

³⁰ Stéphane Baillargeon, « Qui êtes-vous ? Une grande enquête Sondagem-*Le Devoir* sur les priorités et les aspirations des Québécois. Le bon Dieu des Québécois porte mille masques », *Le Devoir*, Montréal, 8 octobre 1999, p. A1.

³¹ Lemieux et Milot (dir.), *Les croyances des Québécois*.

³² Madeleine Gauthier, « Le phénomène religieux au Québec : le cas de deux cohortes de jeunes à 25 ans de distance », *Nouvelles pratiques sociales*, 9, 1, Montréal, Université du Québec à Montréal, printemps 1996, p. 47-49.

³³ Ménard, *Petit traité de la vraie religion*.

³⁴ Martel-Reny, *Point de vue différent sur la place de la religion à l'école*, p. 92.

³⁵ *Ibid.*

³⁶ « [...] les trois quarts des Québécois disent croire en Dieu selon un sondage CROP *La Presse*. ». Nathalie Colard, « Dieu est partout », Série « Des nouvelles de Dieu », *La Presse*, Montréal, 18 décembre 2004, p. A34.

³⁷ François Nault, « La spiritualité relève-t-elle (de) la religion dans un monde désenchanté ? », dans Québec, Ministère de l'Éducation, Comité sur les affaires religieuses, *Le développement spirituel en éducation. Actes du colloque tenu à Québec, 11 et 12 novembre 2003*, Québec, Publications officielles, 2004, p. 37-48.

³⁸ Raymond Lemieux, « Misère de la religion, grandeur du spirituel », *Ton ami*, « *Les Actes de l'Événement 2000* », 18, 55, mai 2001, p. 10-23.

³⁹ Lemieux, « Bricolage et itinéraires de sens », p. 11-34.

disparue l'influence des « valeurs chrétiennes » dans le contenu du croire, de sa mise en paroles et de son inscription sociale par des engagements et des discours éthiques⁴⁰.

Ces enquêtes et études, si elles confirment l'observation globale de penseurs du phénomène religieux contemporain, n'offrent pas de compréhension réelle des enjeux que recouvre cette valorisation d'un type particulier de religiosité. Surtout, ces études ne montrent en général qu'une partie des représentations sociales, celles des « jeunes ». De plus, à travers ces écrits, on ne parvient pas à comprendre pourquoi le spirituel apparaît si apprécié tandis que des formes religieuses plus institutionnalisées sont clairement rejetées de l'espace public.

Il y a donc place pour une étude particulière des représentations sociales du religieux socialement acceptable au Québec donnant à voir les perceptions de différents acteurs sociaux pour comprendre de façon plus générale son processus d'élaboration.

Sujet de l'étude

C'est justement pour comprendre comment se construit le religieusement acceptable au Québec que la présente recherche a été pensée. Celle-ci vise à théoriser les processus d'établissement et de justification de la normalité religieuse au Québec en étudiant un domaine de la société québécoise qui est particulièrement concerné par la question : l'école publique. Cette dernière constitue en effet un lieu unique d'observation des forces qui sont à l'œuvre dans le processus de détermination du religieusement acceptable. Au primaire comme au secondaire, il s'agit d'un carrefour où doivent se rencontrer les demandes du gouvernement, les attentes des parents, celles des élèves et les propres conceptions des agents qui œuvrent auprès des jeunes.

Parmi ces agents, il en est dont le mandat nécessite de penser les limites du religieusement acceptable : il s'agit des professionnels et professionnelles du service d'animation à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire (SASEC). Instauré en 2001, ce service complémentaire « se veut un outil pour accompagner les élèves dans leur recherche d'identité

⁴⁰ Gauthier, « Le phénomène religieux au Québec », p. 49-57.

et leur quête de sens »⁴¹. Ce service est non confessionnel et ne doit pas viser à former les élèves aux diverses traditions du monde, ni leur enseigner la morale, cette charge étant déjà celle d'enseignants qualifiés (ou supposés tels !). Le service :

[...] n'est pas prévu pour accomplir la mission propre des Églises ou des groupes religieux, ou encore pour servir leurs intérêts ;
[...] les personnes à qui le service est confié, quelles que soient leurs croyances, n'agissent pas au nom de ces Églises ou groupes. Entre autres choses, il ne leur appartient pas de promouvoir les perspectives et les rites propres à une Église ou à un groupe religieux⁴².

Si on ne demande pas aux animateurs et animatrices de vie spirituelle et d'engagement communautaire (AVSEC) de promouvoir une pratique ou une croyance plutôt qu'une autre, ils doivent tout de même conseiller les élèves et leur montrer les travers, les fossés à éviter tout au long de leur quête spirituelle.

De plus, ils occupent une position emblématique dans la société québécoise concernant le caractère tolérable ou non d'une quête de sens. Tout d'abord, les AVSEC reçoivent leur description de tâche du ministère de l'Éducation du Québec : un cadre ministériel fixe les grandes lignes de ce qu'est une quête de sens et donne pour mandat à ces professionnels et professionnelles de veiller à ce que les élèves soient accompagnés tout au long de celle-ci. Mais également, les AVSEC sont face à des jeunes à qui ils doivent parler une langue attirante et à des parents qui peuvent ou non appartenir à une confession religieuse particulière. Donc, les animateurs et animatrices se situent à la confluence de plusieurs visions potentiellement antagonistes – se recoupant certes sur de nombreux points – de ce que peut être le religieusement acceptable au Québec. Qu'il s'agisse de ne pas froisser les parents catholiques pratiquants, de ne pas effrayer les laïcistes militants ou d'intéresser les jeunes, tout en respectant le cadre fixé par l'État, les AVSEC doivent se poser la question – et dans

⁴¹ Québec, Ministère de l'Éducation, Secrétariat aux affaires religieuses et Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, *Pour approfondir sa vie intérieure et changer le monde, Le service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire, Cadre ministériel*, Québec, Publications officielles, 13 mars 2001, p. 5.

⁴² *Ibid.*, p. 6.

une certaine mesure y répondre – de ce qu'est la « bonne religion », celle que l'on pourrait dire universellement acceptable.

Le SASEC apparaît dès lors comme un lieu privilégié d'élaboration d'une conception d'un religieux socialement acceptable. En effet, sa nouveauté oblige les professionnels et professionnelles qui en ont la charge à se questionner sur leur tâche⁴³ ; son mandat gouvernemental commande un impératif de neutralité religieuse ; et le SASEC doit également répondre aux demandes du milieu dans lequel il s'inscrit. C'est donc ce service qui constitue l'objet d'analyse de cette thèse, étant entendu qu'il représente un lieu de tension sociale nous informant sur des processus bien plus généraux que le seul contexte scolaire.

Cadre théorique et méthodologique

L'objet de l'étude est donc ici d'établir des modèles sociaux présentant les processus de développement des représentations sociales du religieux acceptable à l'école. Une fois ces modèles obtenus, il devient possible de déterminer des modèles sociologiques ayant valeurs heuristique et explicative plus larges. Toutefois, de tels modèles ne se donnent pas à voir aisément. Pour objectiver les discours tenus par les acteurs sociaux, une analyse compréhensive est à privilégier.

Tout d'abord, notons que la notion d'« acceptabilité » doit être entendue ici dans un sens « socio-cognitif », selon le modèle élaboré par Jean-Léon Beauvois⁴⁴. Il s'agit ainsi de ce que l'acteur pense communément admis en société. C'est sa connaissance du sens commun, de la

⁴³ Les animateurs et animatrices de vie spirituelle et d'engagement communautaire sont actuellement en pleine période de « réflexivité pragmatique » parce qu'ils ne peuvent entièrement se fier sur leurs habitudes pour agir au quotidien. Ils doivent penser leurs actions notamment pour les rendre conformes aux exigences diverses qui leur sont signifiées. Cette attitude est caractéristique des périodes de crise, périodes pendant lesquelles les « ajustements routiniers » ne vont plus de soi et les acteurs sont donc amenés à une plus grande réflexivité. Voir Pierre Bourdieu, *Le sens pratique*, Paris, Minuit, 1980.

⁴⁴ « L'acceptabilité sociale et la connaissance évaluative ». *Connexions*, 56, Paris, Association pour la recherche et l'intervention psychosociologiques, 1990, p. 7-16. Voir aussi Jean-Pierre Faye (*Langages totalitaires, critique de la raison, l'économie narrative*, Paris, Hermann, 1972), pour la notion de « langue politique » et d'acceptabilité.

doxa, qui lui permet de saisir les limites toujours mouvantes de ce qui est acceptable ou non. L'étude des représentations sociales permet de mettre au jour cette doxa⁴⁵.

Parmi les nombreuses définitions de la représentation sociale, il faut entendre ici celle élaborée par Denise Jodelet, qui nous semble la plus apte à montrer le processus interactif et continu d'élaboration d'un sens commun sur le monde :

Le concept de représentation sociale désigne une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués. Plus largement, il désigne une forme de pensée sociale. Les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal. En tant que telles, elles présentent des caractères spécifiques au plan de l'organisation des contenus, des opérations mentales et de la logique. Le marquage social des contenus ou des processus de représentation est à référer aux conditions et aux contextes dans lesquels émergent les représentations, aux communications par lesquelles elles circulent, aux fonctions qu'elles servent dans l'interaction avec le monde et les autres.⁴⁶

Un courant important de la sociologie compréhensive pense en effet qu'aujourd'hui parler de représentation sociale implique de penser les individus à la fois comme des intégrateurs de structures sociales existantes et comme des participants à la production de cette structure⁴⁷. Les AVSEC sont bien des acteurs sociaux à la fois créateurs de leur profession (en particulier du fait de sa création récente) et de ce qu'ils peuvent ou non transmettre aux enfants et adolescents, mais ils sont également les récepteurs et le reflet d'une représentation sociale générale du religieux acceptable. Cette représentation est fournie par les parents, l'école, le gouvernement, les chartes des droits et l'histoire religieuse du Québec. C'est donc

⁴⁵ Voir notamment Clifford Geertz (« Common Sense as a Cultural System », *Local Knowledge : Further Essays in Interpretative Anthropology*, New York, Basic Books, 1983, p. 72-96.), Roland Barthes (*Mythologies*, Paris, Seuil, 1957, p. 72-73), Pierre Bourdieu (*La Distinction*, Paris, Minuit, 1979) et Charles Grivel (en particulier « Esquisse d'une théorie des systèmes doxiques », dans *Degrés*, 24-25, Bruxelles, 1980, p. 1-23) pour comprendre le poids symbolique et politique du *sens commun*.

⁴⁶ Denise Jodelet, « Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie », dans Serge Moscovici (dir.), *Psychologie sociale*, Paris, Presses universitaires de France, Coll. « Le psychologue », 1997, p. 357-378.

⁴⁷ Ibid.

en se plaçant dans la logique de la sociologie compréhensive et en partant de la compréhension de ces individus qu'une explication globale du social peut devenir possible⁴⁸.

La théorisation ancrée (« *grounded theory* »)

Plus particulièrement, la présente recherche se situe dans une portion bien précise de cette grande famille méthodologique puisqu'elle se veut une théorisation ancrée (« *grounded theory* ») du religieusement acceptable⁴⁹. La méthode de la théorisation ancrée fut initialement exposée par Barney G. Glaser et Anselm L. Strauss dans un ouvrage⁵⁰ pionnier en la matière. Cette méthode a rapidement subi diverses interprétations – y compris entre ses deux découvreurs – et s'est trouvée intégrée ou a influencé bon nombre d'autres méthodes actuelles parmi lesquelles l'histoire de vie⁵¹ et l'ethnographie⁵² sont les plus importantes. Si elle est pionnière, la méthode développée par Glaser et Strauss « n'est pas entièrement originale, ayant rassemblé, puis systématisé et poussé plus avant un ensemble de procédures qui avaient été développées dans la sociologie américaine depuis l'école de Chicago »⁵³.

⁴⁸ Cette vision de la sociologie compréhensive – fortement issue de Weber – est bien résumée par Catherine Pugeault, « Introduction à la sociologie », dans Vinciane Despret, Vincent Yzerbit, Catherine Pugeault, Pol-Pierre Gossiaux, *L'homme en société*, Paris, Presses universitaires de France, Coll. « Premier Cycle », 1995 ; cité et développé dans Jean-Claude Kaufmann, *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan, Coll. « Sociologie 128 », p. 23.

⁴⁹ Pour un développement plus vaste et étoffé des origines et des évolutions multiples de cette méthode, voir : Kathy Charmaz, « Grounded Theory », dans Jonathan A. Smith, Rom Harré and Luk Van Langenhove (éd.), *Rethinking methods in psychology*, London, Sage Publications, Coll. « Research and Practice », 2, 1995, p. 27-49.

⁵⁰ Barney G. Glaser and Anselm L. Strauss, *The Discovery of Grounded Theory : Strategies for Qualitative Research*, Chicago, Aldine, Coll. « Observations », 1967.

⁵¹ L'ouvrage aujourd'hui classique marquant le développement des histoires de vie en France et qui emprunte beaucoup à la théorisation ancrée est, bien entendu, celui de Daniel Bertaux, *Histoires de vie ou récits de pratiques ? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*, Paris, C.O.R.D.E.S., 1976.

⁵² L'importance des liens entre compréhension et explication pour Pierre Bourdieu peut ainsi être située dans la continuité de cette méthode. Voir en particulier : Pierre Bourdieu, *Réponses ; Pour une anthropologie réflexive*, Paris, Seuil, 1992. Et Pierre Bourdieu (éd.), « Comprendre », dans *La misère du monde*, Paris, Seuil, 1993.

⁵³ Anne Laperrière, « La théorisation ancrée (Grounded Theory) : Démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées », dans Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives, *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Centre international de criminologie comparée, Université de Montréal, 1997, p. 334.

Glaser et Strauss décrivent la théorisation ancrée comme étant la « *discovery of theory from data systematically obtained from social research* »⁵⁴. On utilise la théorisation ancrée pour étudier des processus sociaux concernant des sujets nouveaux (c'est-à-dire peu ou pas du tout étudiés jusqu'alors), la subjectivité des acteurs et l'importance (efficacité symbolique) de cette subjectivité, soit, en bref, le processus de construction sociale d'un phénomène⁵⁵. Vu l'objet et les visées de cette recherche, la théorisation ancrée est donc apparue toute indiquée pour étudier la construction sociale du religieusement acceptable.

L'approche par théorisation ancrée a plusieurs caractéristiques uniques. Tout d'abord, l'accent est mis sur la découverte et le développement d'une théorie et non sur la vérification d'une hypothèse. Le cadre conceptuel apparaît au fur et à mesure de la collecte et de l'analyse des données : il ne s'agit donc pas de vérifier une théorie ou des études antérieures. Les éléments théoriques qui sont générés par analyse comparative des données fournissent les catégories conceptuelles. C'est pourquoi il est important de comparer continuellement les données entre elles afin de permettre une théorisation ayant une valeur d'explication généralisable. Enfin, le chercheur qui utilise cette méthode doit assumer le fait que découvrir du sens dans la vie sociale est déjà en soi un processus ; la collecte de données peut donc être modifiée au fur et à mesure que de nouvelles questions apparaissent et que la théorie se développe.

Afin de conserver la plus grande sensibilité théorique possible, Glaser⁵⁶ recommande que le chercheur ait le moins d'idées préconçues possible pour demeurer sensible aux données qui sont générées au fil du travail. En outre, Glaser et Strauss n'encouragent pas de passer en revue toute la littérature concernant le sujet étudié car cela pourrait restreindre le processus créatif pendant la collecte des données et leur analyse. Toutefois, si cette recherche a utilisé une démarche inductive, elle ne se prétend pas exempte de tout a priori théorique. Le caractère inductif de cette étude lui vient de ce qu'elle ne visait pas à démontrer la véracité ou

⁵⁴ Glaser and Strauss, *The Discovery of grounded theory*, p. 2.

⁵⁵ Laperrière, « La théorisation ancrée (grounded theory) », p. 337.

⁵⁶ Barney G Glaser., *Theoretical Sensitivity. Advances in the methodology of Grounded Theory*, Mill Valley, Sociology Press, 1978.

la fausseté d'une hypothèse mais à déboucher sur un récit⁵⁷. Au commencement de cette recherche, notre cadre théorique était flottant et nous attendions des données qu'elles offrent les matériaux pour bâtir les modèles théoriques. Toutefois, nous ne partions pas du néant. Comme de nombreux chercheurs l'ont établi, les a priori, les connaissances acquises ou la discipline dans laquelle on se situe, prédéterminent largement notre vision d'un phénomène⁵⁸. Aussi, séparer totalement les démarches inductive et déductive serait illusoire. Ce que cette recherche veut souligner en se réclamant de l'induction, c'est que les hypothèses et les modèles théoriques peuvent émerger pendant et après la recherche : dans les faits, donc, la théorie que nous avons obtenue a émergé des données, du terrain et non l'inverse. Par contre, les lectures théoriques et les cadres interprétatifs existants ont été judicieusement appelés, au fur et à mesure que s'élaborait la théorie, à en étayer la construction.

Notre modèle théorique a ainsi cherché à émerger des entrevues, observations, documents écrits consultés et de la combinaison de ces matériaux. L'avantage de combiner les modes de collecte est d'obtenir, par triangulation⁵⁹, un recoupement des catégories et des concepts et donc la consolidation du processus de théorisation. Pour notre étude, les données sont constituées des documents cités plus haut, des entrevues ainsi que des observations directes réalisées auprès des AVSEC de la grande région de Montréal.

Obtention des données

Le choix des AVSEC

⁵⁷ Pierre Paillé, « Recherche qualitative », dans Alex Mucchielli, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, 1996, p. 196.

⁵⁸ Entre autres : Pierre Paillé, « Problématiques d'une recherche qualitative », dans Mucchielli, *Dictionnaire des méthodes qualitatives*, p. 165-167 ; et Michael A. Huberman et Matthew B. Miles, *Analyse des données qualitatives, Recueil de nouvelles méthodes*, Bruxelles, De Boeck Université, Éditions du renouveau pédagogique, 1991.

⁵⁹ Voir Todd D. Jick, « Mixing Qualitative And Quantitative Methods : Triangulation in Action », *Administrative Science Quarterly*, 24, Ann Arbor (Mich.), University Microfilm International, 1979, p. 602-611.

En ce qui concerne la sélection des AVSEC que nous avons voulu rencontrer, des choix ont été réalisés de manière à obtenir un éventail relativement large et ouvert, sinon représentatif, de ce groupe. Tout d'abord, pour des raisons pratiques, nous avons dû réduire notre échantillon principal aux personnes exerçant sur l'île de Montréal. Tous les AVSEC exerçant dans les écoles secondaires francophones de l'île de Montréal ont été contactés pour des demandes d'observation participante. Quatorze d'entre eux ont accepté la demande et ont pu être observés parfois pendant une semaine complète et parfois pendant quelques heures seulement. De plus, quelques AVSEC du primaire et d'autres du secteur anglophone ont été rencontrés de manière à mettre en perspective les résultats obtenus auprès des animateurs et animatrices de l'échantillon principal. Enfin, une trentaine d'AVSEC de toute la province ont répondu à un questionnaire portant notamment sur la nature de leur travail d'animation spirituelle dans les écoles⁶⁰.

Le choix des directions d'écoles

Tout au long de la recherche, les directeurs et directrices des écoles secondaires visitées ont été contactés pour répondre à un bref questionnaire qui visait à connaître leur avis sur le SASEC ainsi que sur la place de la religion à l'école et dans la société québécoise. Cinq d'entre eux (sur 18) ont refusé de nous rencontrer pour des raisons qui sont présentées dans le chapitre 3. L'analyse des entretiens réalisés auprès des directions d'écoles a permis de compléter avantageusement les données collectées auprès des AVSEC et de dégager des pistes nouvelles de compréhension de la place du religieux dans l'école québécoise.

Collecte des données

Une fois les AVSEC contactés et que chaque personne a accepté, en connaissance de cause, de participer à l'enquête, la collecte de données a pu débiter⁶¹. Pour ce faire, nous avons

⁶⁰ Une présentation plus détaillée des répondants est effectuée dans le chapitre 3.

⁶¹ Il va de soi que cette recherche respectait le « Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des sujets humains » tel qu'utilisé à l'UQÀM. Voir le site Internet du Service de la recherche et de la création de l'UQÀM : www.unites.uqam.ca/src/ethique/ethique-cadre-normatif.htm.

utilisé deux techniques, importantes au sein de la sociologie compréhensive, et qui ont même des liens importants avec la théorisation ancrée : l'observation directe et l'entretien compréhensif.

L'observation directe

La première technique est l'observation directe. Cette technique est née⁶² au sein de l'ethnographie et a été rendue célèbre par l'École de Chicago, mais aussi en France par diverses études de communautés rurales. Depuis les années 1970 et l'importance croissante prise par le courant phénoménologique, cette technique est revenue en force dans la recherche sociale et constitue aujourd'hui une méthode souvent utilisée de concert avec d'autres techniques, le plus souvent qualitatives, de cueillette de données sur le terrain⁶³. Cette recherche se situant dans la mouvance compréhensive et interactionniste, le type d'observation participante qui est ici préconisé ne doit pas être confondu avec le modèle d'observation naturaliste (qui s'inspire des sciences naturelles) qui ne prend pas, selon nous, suffisamment en compte la subjectivité des acteurs (observé comme observateur) et leurs interactions. Le modèle d'observation que nous avons utilisé peut donc à l'inverse être qualifié d'interprétatif ou de subjectiviste⁶⁴ et il :

rassemble, sous le vocable « d'observation directe », non seulement la collecte de données par observation « pure », mais aussi une série d'approches complémentaires – collecte documentaire, échanges ou entrevues avec les participants – permettant de mieux décrire le sens des actes et événements observés.[...] l'observation directe, comme instrument de collecte de données,

⁶² On peut bien entendu faire remonter fort loin le récit d'observation ethnographique; jusqu'aux premiers récits de diplomates ou de voyageurs grecs par exemple : Michel Despland, « Comment apprend-on à faire de l'histoire des religions? L'exemple d'Hérodote », *Religiologiques*, 21, Montréal, Université du Québec à Montréal, Département des sciences religieuses, 2000, p. 167-181.

⁶³ Mylène Jacoud et Robert Mayer, « L'observation *in situ* et la recherche qualitative », dans Groupe de recherche interdisciplinaire, *La recherche qualitative*, p. 239 et 243.

⁶⁴ Le qualificatif « interprétatif » est introduit dans Robert Emerson, « Observational Field Work », *Annual Review of Sociology*, 7, 1981, p. 351-378. *Ibid.*, p. 244. Celui de « subjectiviste » revient à Anne Laperrière, « L'observation directe », dans Benoît Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1997, p. 251-272.

est utilisée pour cerner des situations sociales dont la dynamique, les processus et les composantes sont à découvrir.⁶⁵

Le choix de l'observation directe comme méthode de cueillette des données s'est imposé à cette recherche du fait de la complexité du sujet qui est à l'étude. En effet, il apparaissait difficile au premier abord de découvrir les processus de construction et de justification du religieusement acceptable au Québec uniquement à partir d'entrevues avec les AVSEC.

L'observation directe de ceux-ci dans leur lieu de travail visait donc à obtenir des données sur le travail effectif des AVSEC, sur le vocabulaire qu'ils emploient avec les jeunes pour parler de spiritualité, sur le sens qu'ils donnent à leur travail selon qu'ils discutent avec le chercheur, avec des élèves, leurs parents et la direction de l'école. Il s'agissait donc finalement de sélectionner, parmi les données qu'il est possible d'obtenir par l'observation, celles qui ont directement trait aux limites de la tâche des AVSEC : de quoi acceptent-ils de parler ? Quelle attitude adoptent-ils selon les situations ? Dans quels lieux les sujets sont-ils abordés ? Comment réagissent-ils aux questions ayant trait ouvertement à une religion ? Comment accompagnent-ils le jeune en questionnement : le guident-ils ? Le conseillent-ils ? Le mettent-ils en garde contre certaines croyances ou pratiques ? Pourquoi ? Comment ? Quelles justifications donnent-ils ? Ont été observés à la fois les thématiques abordées, les manières de les traiter, les règles imposées et les discours légitimant l'ensemble de la démarche. Les lieux particuliers où exercent les AVSEC ont également été notés : leur bureau (son emplacement dans l'école, sa taille et les équipements qu'il contient) et les lieux où il va – ou ne va pas – pour rencontrer les élèves. Le discours des élèves a bien entendu un rôle capital, mais son importance réside bien plus dans les réactions qu'il provoque chez l'AVSEC que dans son énoncé même.

L'entretien compréhensif

L'objet de cette recherche était, rappelons-le, d'avoir accès aux stratégies, aux processus décisionnels et aux pratiques des AVSEC pour obtenir un panorama du processus de création

⁶⁵ Anne Laperrrière, « L'observation directe », p. 251-252.

de leur représentation du religieux acceptable. Il était donc indispensable de les rencontrer, de les amener à s'interroger sur leurs actions passées et présentes, de leur permettre d'exprimer eux-mêmes les liens, la logique qui a pu les conduire à penser ainsi le religieux. L'intérêt portait donc sur la subjectivité des acteurs, sur leur expérience, la perception qu'ils ont eux-mêmes de leurs actions, des influences dont ils sont conscients et du processus qui les fait se comporter de cette manière aujourd'hui. C'est donc tout naturellement qu'il a fallu chercher une technique d'entretien au sein des méthodes compréhensives.

Loin des méthodes issues du paradigme hypothético-déductif et parmi les nombreux types d'entrevues qui existent et qui sont utilisés aujourd'hui, l'entretien compréhensif est apparu particulièrement indiqué pour répondre à nos besoins. Cette technique de collecte des données se place en effet à plein dans le paradigme de la sociologie compréhensive et s'inspire même profondément de la théorisation ancrée. La technique de l'entretien compréhensif est l'œuvre d'un sociologue français aux inspirations anthropologiques et ethnologiques : Jean-Claude Kaufmann. En se plaçant dans le prolongement des travaux de Glaser et Strauss, Kaufman a élaboré la technique de l'entretien compréhensif pour ses propres recherches et l'a ensuite proposée d'une manière générale dans un manuel destiné aux étudiants de 1^{er} et 2^e cycles universitaires⁶⁶. Se plaçant dans une démarche de théorisation basée sur les faits, la méthode de Kaufmann s'inscrivait donc aisément dans le cadre méthodologique général de cette recherche.

Nous présentons ici uniquement la technique d'entretien proposée par Kaufmann car, pour ce qui est du traitement des données, de leur analyse et modélisation, les travaux de Glaser et Strauss sont plus précis et développent d'avantage chaque phase du travail⁶⁷ ; ils ont donc été préférés et sont présentés dans la partie suivante.

Kaufmann s'oppose au « tout quantitatif », à ce qu'il nomme « l'industrialisation des données » : l'entretien vu comme un moyen standardisé d'obtenir une information neutre et

⁶⁶ Kaufmann, *L'entretien compréhensif*.

objective sur les valeurs des gens. Au contraire, Kaufmann considère que plus le questionneur donne l'impression de s'investir personnellement dans l'entretien, plus le questionné se livre et dépasse le discours de surface pour livrer ce qui constitue réellement l'information importante : l'identité de la personne. Kaufmann estime d'une importance capitale l'élaboration d'une véritable grille de questions qui se suivent logiquement, et qui doivent être intériorisées par le questionneur de manière à ne pas la lire durant l'entretien. Cette grille, que l'on retrouve en annexe, est tout de même demeurée évolutive et a changé au cours de l'enquête. L'intériorisation que nous avons faite de cette grille a pu favoriser une discussion qui paraissait dès lors ouverte et qui se rapprochait donc du style de la simple conversation. Toutefois, la grille était visible de la personne interrogée, de manière à lui signifier qu'elle ne perdait pas son temps en bavardages et qu'il y aurait une fin aux questions. De plus, cela nous permettait de prendre une pause pour regarder la feuille et ainsi laisser le temps à la personne interrogée de réfléchir et de « se reprendre ».

Kaufmann explique à maintes reprises que l'enquêteur doit toujours chercher à réduire la distance qui le sépare de son informateur. Tant qu'une certaine réciprocité dans l'accueil de l'autre acteur de l'entretien ne s'est pas installée, aucune intimité n'est possible⁶⁸. Il faut donc que l'enquêteur joue le jeu de l'entretien et s'implique dans celui-ci⁶⁹ pour obtenir la confiance de l'interviewé :

[...] c'est l'exact opposé de la neutralité et de la distance qui convient : la présence, forte bien que discrète, personnalisée. L'enquêteur entre dans le monde de l'informateur sans devenir un double de lui-même.

Pour l'informateur, l'enquêteur idéal est un personnage étonnant. Il doit être un étranger, un anonyme, à qui l'on peut tout dire puisqu'on ne le reverra plus, qu'il n'existe pas en tant que personne réelle de son réseau de relations.

⁶⁷ Ils constituent la « chair » de la méthode, Kaufmann n'en présentant dans son court ouvrage que l'« ossature ».

⁶⁸ Ann Oakley, « Interviewing women : a contradiction in terms », dans Helen Roberts (dir.), *Doing Feminist Research*, London, Routledge & Kegan Paul, 1981, p. 49.

⁶⁹ Voir à ce sujet : Pierre Bourdieu, « Comprendre », Chap. in *La misère du monde*, Paris, Éditions du Seuil, 1993, p. 903-940 ; Jean Poupart, « L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques », dans Groupe de recherche interdisciplinaire, *La recherche qualitative*, p. 204 ; James A. Holstein et Jaber F. Gubrium, « Active Interviewing », dans David Silverman (ed.), *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*, London, Sage Publications, 1997, p. 113-129 ; Ann Oakley, « Interviewing » ; et Jean-Pierre Deslauriers, *Recherche qualitative : guide pratique*, Montréal, McGraw-Hill, 1991.

Parallèlement, le temps de l'entretien, il doit devenir aussi proche qu'un familial.⁷⁰

Cette attitude d'empathie et d'implication de l'enquêteur dans l'entrevue est souvent perçue comme une perte totale de scientificité – les résultats paraissant biaisés par l'influence du questionneur sur le questionné :

L'entretien impersonnel et standardisé repose au contraire sur une conception de la réalité existant comme un donné, dans la concrétude des faits extérieurs à la pensée. La représentation, niveau auquel se situe l'entretien, est alors perçue comme un reflet (plus ou moins pâle ou déformé) de cette réalité.⁷¹

À l'inverse, une recherche comme celle-ci, qui se place au sein du paradigme compréhensif et de la construction sociale de la réalité⁷², pense l'individu comme un concentré du social, une sorte de microcosme de la société de son époque⁷³. L'entretien est alors perçu comme un moment unique et essentiel dans la construction de la réalité : le chercheur a un accès direct et immédiat à une représentation sociale de la réalité, donc à une représentation de l'ensemble de la société.

La représentation n'est donc pas un simple reflet, elle est un moment crucial dans le processus dialectique de construction de la réalité. Celui où la perception du social transite par les consciences individuelles, où ce social est trié, malaxé, pour déterminer des comportements parmi des milliers possibles, c'est à dire pour choisir ce qui va être concrétisé et s'inscrire à son tour dans le social.⁷⁴

L'absence de représentativité, qui est la critique la plus courante que l'on apporte à la technique de l'entretien compréhensif – comme aux méthodes qualitatives en général –, ne tient donc plus si l'on accepte de se placer dans le paradigme de construction sociale de la réalité qui est le fondement théorique de cette recherche.

⁷⁰ Kaufmann, *L'entretien compréhensif*, p. 52-53.

⁷¹ *Ibid.*, p. 59

⁷² Peter Berger et Thomas Luckmann, *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1986.

⁷³ Norbert Élias, *La société des individus*, Paris, Fayard, 1991. Cité dans Kaufmann, *L'entretien compréhensif*, p. 59.

⁷⁴ Kaufmann, *L'entretien compréhensif*, p. 60.

Traitement des données

Pour le bien de cette présentation de la méthodologie de la recherche, cueillette et traitement des données sont présentés séparément. Dans les faits, la méthode de la théorisation ancrée est utilisée pour collecter autant que pour analyser les données : l'analyse et la collecte des informations sont réalisées conjointement et des va-et-vient continuels sont effectués entre les données du terrain et les modèles théoriques en cours d'élaboration.

Les étapes

Concrètement, une fois que le choix des données et qu'une recherche topologique conséquente sur la situation à l'étude ont été effectués, on peut retenir six grandes étapes dans la méthode de théorisation ancrée. Ces étapes ne sont pas, rappelons-le, successives mais prennent place ensemble, dans une « analyse dynamique »⁷⁵, tout au long de la recherche :

il s'agit de la codification, qui consiste à étiqueter l'ensemble des éléments présents dans le corpus initial, de la catégorisation, où les aspects les plus importants du phénomène à l'étude commencent à être nommés, de la mise en relation, étape où l'analyse débute véritablement, de l'intégration, moment central où l'essentiel du propos doit être cerné, de la modélisation, où l'on tente de reproduire la dynamique du phénomène analysé, et enfin de la théorisation, qui consiste en une tentative de construction minutieuse et exhaustive de la « multidimensionalité » et de la « multicausalité » du phénomène étudié.⁷⁶

Codification. La codification consiste à coder, à résumer chaque propos, chaque incident que l'analyste peut découvrir dans ses données. Il faut donc coder, qualifier les données (verbatim d'entrevue, notes d'observation et rapports), leur donner du relief, en leur attribuant des adjectifs ou des courtes phrases descriptives.

⁷⁵ Anne Laperrière, « Le rôle de l'analyse dynamique dans l'interprétation de données qualitatives », dans Jean-Marie van der Maren (éd.), *L'interprétation des données dans la recherche qualitative. Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative tenu à l'Université du Québec à Trois-Rivières, octobre 1986*, Montréal, Université de Montréal, Faculté des Sciences de l'Éducation, 1985, p. 93-98.

⁷⁶ Pierre Paillé, « L'analyse par théorisation ancrée », *Cahiers de recherche sociologique*, 23, Montréal, Université du Québec à Montréal, Département de sociologie, 1994, p. 147-181.

Catégorisation ou *conceptualisation*. Il s'agit ici de rassembler les codes, les incidents, sous un nombre plus restreint de terme : les concepts. Strauss et Corbin donnent l'exemple de la catégorie de perte sociale des personnes mourantes qui émerge rapidement lorsqu'on compare entre eux les discours des infirmières sur le décès potentiel de leurs patients. Ils expliquent que, pour faire apparaître ce concept, ils ont comparé les discours et remarqué que sous des formulations diverses, cette idée de perte pour la société revenait souvent : un concept était né⁷⁷. Chaque concept possède des propriétés qui constituent en quelque sorte les facettes de celui-ci. Ces propriétés doivent être découvertes par l'analyste en montrant dans un premier temps l'uniformité du concept puis ses variations, ses différences.

Mais un concept évolue pendant l'analyse, selon sa pertinence, son importance et sa force. S'il n'est pas contredit par de nouvelles données, qu'il n'apparaît pas de concepts opposés et que la poursuite de la recherche ne le modifie pas significativement, on peut dire qu'il y a saturation et que, donc, le concept est valide. Ainsi, si, pendant la recherche et l'analyse, la catégorie conceptuelle de perte sociale découverte par Strauss et Corbin, non seulement n'est pas contredite mais se trouve même augmentée, sa pertinence avec le phénomène observé se trouve alors renforcée.

Mise en relation. Cette troisième étape consiste à découvrir les liens – Schatzman et Strauss⁷⁸ parlent de « linkages » – qui peuvent réunir plusieurs catégories. D'une manière empirique, spéculative ou théorique⁷⁹ le chercheur essaie alors de découvrir si des liens logiques (ressemblance, dépendance, hiérarchie et fonction) peuvent être trouvés entre différentes catégories. Ces mises en relation peuvent être réalisées dans des mémos, qui constituent des notes théoriques⁸⁰ portant sur les données obtenues et sur l'ensemble des observations

⁷⁷ Glaser et Strauss, *The discovery of Grounded Theory*, p. 105-106.

⁷⁸ Leonard Schatzman et Anselm Strauss, *Field Research Strategies for Natural Sociology*, Englewood Cliffs (N.J.), Prentice-Hall, 1973.

⁷⁹ Paillé, « L'analyse par théorisation ancrée », p. 170-171.

⁸⁰ Selon l'expression de Schatzman et Strauss, *Field Research Strategies*, p. 99. Cité dans Laperrière, « L'observation directe », p. 266.

réalisées au cours de l'enquête. Les mémos sont écrits sur le vif et contiennent les intuitions, les inspirations qui peuvent apparaître à n'importe quel moment. Il s'agit d'une étape fondamentale de la théorisation car c'est à cette phase que débute réellement le travail de construction de modèles sociaux obtenus à partir des concepts élaborés à l'étape précédente.

Intégration. Cette étape vise à recentrer, à recadrer notre recherche au vu des objectifs de celle-ci. Concrètement, il s'agit donc de sélectionner toutes les informations, les mémos, les catégories conceptuelles qui peuvent être utilisées ; d'en dégager une trame et de se concentrer sur celle-ci de manière à obtenir la ligne directrice résumant l'ensemble des données.

Le résultat de l'activité d'intégration s'apparente en fait, comme on l'a peut-être remarqué, au titre d'un film ou d'un roman dont on viendrait de contempler les moments forts. Dans le cadre d'une opération qu'ils appellent *selective coding*, Strauss et Corbin invitent d'ailleurs le chercheur à dégager clairement l'« intrigue » (story line) de son récit en inscrivant au haut d'une page blanche : « C'est l'histoire de... ». ⁸¹

Modélisation. La modélisation consiste à rendre compte de la nature des relations – et de la fonction de celles-ci – qui organisent le système observé. Paillé explique qu'il s'agit de typifier, de découvrir les propriétés, les antécédents, les conséquences et les processus mis en jeu par le phénomène que l'on veut analyser ⁸². Dit autrement, il s'agit à cette étape de saisir les différentes dimensions de l'intrigue découverte pour obtenir non plus des modèles sociaux mais bien des modèles sociologiques devant aboutir à une théorie unifiée. On quitte le cadre descriptif pour entrer dans le théorique et faire des liens avec d'autres modèles existants pour expliquer pourquoi le phénomène est composé de tels et tels concepts. Ces modèles peuvent être généraux (du type explications féministes ou marxistes) ou plus particuliers (comme des théories sur l'enseignement).

Théorisation. Comme il a été possible de s'en rendre compte, cette étape est en fait la somme de toutes les autres et non leur parachèvement. Paillé a en fait pris la peine de relever

⁸¹ Paillé, « L'analyse par théorisation ancrée », p. 173.

⁸² *Ibid.*, p. 173-177.

plusieurs techniques présentées par Strauss et Corbin et les a rassemblées sous cet ensemble qui constitue une pause que le chercheur doit effectuer de temps en temps, pendant sa recherche, pour se questionner sur l'application et la crédibilité de son étude. Le chercheur doit donc faire halte et s'interroger sur son échantillonnage théorique (ou *theoretical sampling*⁸³), sur la vérification des implications théoriques⁸⁴ et enfin sur l'induction analytique⁸⁵.

Il est à noter que Glaser et Strauss se dressent vigoureusement contre toute tentative d'utiliser les canons des recherches quantitatives pour juger de la crédibilité d'une recherche qualitative car la nature et le processus d'élaboration de cette dernière sont totalement différents⁸⁶. La théorisation ancrée tient sa valeur et sa validité des faits et c'est dans l'articulation de ceux-ci entre eux et avec les modèles élaborés que les vérifications sont donc à opérer. Enfin, pour être valable, un modèle théorique élaboré par théorisation ancrée doit être compréhensible par des gens ordinaires (*ordinary people*), en particulier par ceux qui ont été interrogés et les incohérences dans l'analyse des discours doivent être traquées et éliminées⁸⁷.

NUD*IST

Bien que la recherche paraisse limitée en termes de nombre d'entrevues, il a fallu traiter une quantité importante de données qui ont dû être analysées et compulsées. Le programme informatique *NUD*IST* (Non-numerical Unstructured Data, Indexing Searching and Theorizing) s'est donc avéré un outil très appréciable pour aider à effectuer ce travail. En effet, ce logiciel a été utilisé pour retranscrire les « verbatims » des entrevues, les notes des

⁸³ Glaser, *Theoretical Sensitivity*; Glaser et Strauss, *The Discovery of Grounded Theory*; Voir également Charmaz, « Grounded Theory », p. 519-520.

⁸⁴ « Il s'agit d'aller vérifier si les données soutiennent ou non les hypothèses émises ». Paillé, « L'analyse par théorisation ancrée », p. 179.

⁸⁵ Elle consiste à rechercher les « cas négatifs » – c'est-à-dire les données qui sortent de l'explication – et à déterminer s'il s'agit bien d'exceptions ou s'ils remettent en cause toute la théorie.

⁸⁶ Carole W. Chenitz and Janice M. Swanson (eds) *From Practice to Grounded Theory : Qualitative Research in Nursing*, Menlo Park (Calif.), Addison-Wesley Publishing, 1986.

⁸⁷ Kaufmann, *L'entretien compréhensif*, p. 31.

observations directes ainsi que les mémos ainsi que les notes descriptives et analytiques, et à mettre ensuite en rapport toutes ces données entre elles d'une manière simple et rapide. *NUD*IST* peut en effet permettre de coder une phrase, d'inscrire ce code au sein d'une catégorie puis d'un modèle et de ne pas être obligé de tout recommencer parce que l'intitulé du code a changé. Des économies précieuses de temps et d'énergie ont donc été permises par ce logiciel qui, par contre, ne peut effectuer tout seul les analyses et les réflexions... d'où le rôle encore nécessaire du chercheur !

Le plan

Cette recherche porte sur le religieusement acceptable au Québec et prend comme objet précis d'analyse le service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire à l'école publique. Avant toute chose, il convient de considérer l'histoire de la place de la religion dans le système scolaire québécois. L'évolution de celle-ci montre en effet que d'une gestion religieuse de l'éducation, on est aujourd'hui parvenu à une régulation politique du religieux dans le système scolaire québécois (chapitre 1). Situé au cœur de cette évolution, le SASEC mérite une attention particulière compte tenu de son rôle de carrefour entre diverses représentations sociales du religieusement acceptable à l'école. Héritier de l'animation pastorale, nous verrons que le SASEC ne constitue pas une rupture brutale avec celle-ci, en particulier au secondaire (chapitre 2). Ces deux chapitres montrent qu'une nouvelle manière de voir le religieux est apparue et que c'est en particulier au SASEC qu'en est confiée le développement dans les écoles. Il devient dès lors indispensable d'analyser l'implantation concrète du SASEC afin de comprendre comment ce type de religieux trouve sa place dans les écoles. Sur le terrain, les conditions de travail sont difficiles pour bon nombre d'animateurs et d'animatrices aujourd'hui. Ces conditions ainsi que la perception que les AVSEC ont de leur mandat et des attentes du milieu les amènent à privilégier l'aspect « engagement communautaire » dans leurs tâches (chapitre 3). Mais nous verrons également comment ces conditions de travail et leur représentation du champ religieux conduisent ces AVSEC à élaborer un type de religieux qu'ils pensent acceptable de valoriser dans l'école. Or, ce type de religieux est bien particulier en ce qu'il laisse volontairement de côté les différences et les adhésions communautaires pour ne s'intéresser qu'aux ressemblances, à

l'uniformité et à l'individu. Ce religieux acceptable peut être interprété de différentes manières, mais une analyse sociologique inspirée de la théorie de Pierre Bourdieu semble particulièrement féconde (chapitre 4).

CHAPITRE I

LE PASSAGE DE LA RÉGULATION RELIGIEUSE DE L'ÉDUCATION À LA RÉGULATION POLITIQUE DU RELIGIEUX EN MILIEU SCOLAIRE

Historiquement marquée, voire lourdement hypothéquée¹, la place de la religion à l'école québécoise constitue encore aujourd'hui un débat social aux allures de « psychodrame collectif »². Pour comprendre ce psychodrame et le contexte scolaire ayant permis l'émergence du *spirituel* dans le domaine de l'éducation, il s'agit de considérer l'histoire des liens entretenus entre la religion et l'éducation au Québec. Cet historique permet de situer le cadre scolaire institutionnel actuel dans un contexte de négociations continues entre l'État québécois et les organisations religieuses, en particulier l'Église catholique. Or, pour comprendre la place qu'occupe la religion dans le système scolaire québécois, il est nécessaire de remonter jusqu'à la Confédération. C'est en effet au moins depuis le milieu du XIX^e siècle que les marqueurs religieux et linguistiques deviennent étroitement liés dans l'organisation scolaire, comme dans la définition de l'identité canadienne-française puis québécoise.

Globalement, trois grands moments rythment l'histoire de l'aménagement du religieux dans les écoles publiques du Québec. Le premier est marqué par la Loi constitutionnelle de 1867 qui institue le système scolaire sur des bases confessionnelles en confiant la gestion de celui-ci aux Églises, tout en accordant des privilèges aux catholiques et aux protestants. Ces privilèges demeurent jusqu'en 1998 et même, dans une certaine mesure, jusqu'à ce jour.

¹ Selon l'expression de Pierre Lebuis, « La laïcisation du système scolaire : une opération inachevée », *Le Devoir*, Montréal, 21 février 2005, p. A7.

Le deuxième moment débute avec le rapport Parent et se poursuit encore actuellement. Cette période se caractérise par l'impulsion donnée par la réforme qui fait suite à ce Rapport. Celle-ci permet à l'État de considérer l'éducation d'une nouvelle manière qui nécessite la récupération de la gestion des écoles. Dès lors, les Églises, notamment catholique, se voient ôter de plus en plus de pouvoir dans le domaine.

Enfin, le troisième moment commence dans la première partie des années 1990 et se développe présentement. Il correspond à une réévaluation du religieux et à un changement de la nature de celui-ci. Prenant conscience que le religieux ne peut être « sorti » des écoles, un nouveau courant cherche à lui donner une utilité – un rôle – dans l'éducation des jeunes en leur apprenant à *vivre ensemble* et en leur donnant des *raisons de vivre*.

Ce sont ces trois moments historiques qu'il est nécessaire de bien comprendre à présent, afin de saisir une partie importante des dimensions qui ont pu conduire l'État à mettre en place le nouveau service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire, service que nous présentons dans les chapitres suivants.

1.1 La religion aux fondements de l'école (1867-1964)

En 1867, l'*Acte de l'Amérique du Nord britannique* est adopté. Cet acte fixe le cadre d'exercice de la fédération canadienne en précisant notamment les prérogatives provinciales et fédérales dans différents domaines de la vie publique. En ce qui concerne la gestion de l'éducation, l'acte de 1867 vient entériner le *modus vivendi* établi depuis l'arrivée des premiers colons dans ce qui deviendra plus tard le Québec.

1.1.1 Avant 1867 : l'Église fonde les premières écoles

² Jean-Marc Charron, cité dans Clairandrée Cauchy, « Religion à l'école : casse-tête pour les universités. L'UQAM et Laval ont devancé Québec en matière d'enseignement culturel des religions », *Le Devoir*, Montréal, 28 janvier 2005, p. A1.

Dès l'arrivée des premiers colonisateurs, l'éducation en Nouvelle-France s'est organisée à partir des modèles existants en France et en Angleterre à cette époque. Ainsi, en plus de l'éducation au sein des familles, c'est l'Église catholique qui se chargeait des rares écoles présentes sur le territoire de la Nouvelle-France. L'État, lui, se contentait d'un rôle de surveillance : « [l]e clergé fondait des écoles et le gouvernement de Sa Majesté l'encourageait de son autorité, de ses conseils et de ses deniers »³. La conquête anglaise de 1759 ne change pas radicalement cette organisation scolaire car « le gouvernement de Londres avait à peu près la même attitude que celui de Paris en matière d'enseignement : il abandonnait à l'Église anglicane la responsabilité et le contrôle de l'enseignement »⁴.

Jusqu'au milieu du XIX^e siècle, les autorités britanniques et les représentants parlementaires feront diverses tentatives pour améliorer l'éducation populaire comme le « réseau commun » de Charles Inglis, l'Institution royale, les écoles de Fabrique ou celles de syndics. Toutefois, les organisations religieuses – en particulier l'Église catholique pour le Bas-Canada – réussissent toujours – sans y investir de nouveaux moyens – à limiter ce que les évêques appellent les empiètements de l'État, notamment en s'opposant aux desseins d'uniformisations du colonisateur britannique et protestant. Dès ses origines et jusqu'au début du XIX^e siècle, le système scolaire est donc généralement confessionnel *de fait*.

Cependant, on peut fixer les débuts *officiels* de la confessionnalité scolaire avec la loi de 1841 qui reconnaît le principe de la dissidence religieuse⁵ et celle de 1846 qui donne un statut confessionnel de droit aux corporations religieuses protestantes et catholiques de Montréal et de Québec. Au cours de cette décennie, d'ailleurs, commencent à se développer de nombreuses communautés religieuses qui prennent l'éducation populaire comme objectif.

³ Louis-Philippe Audet, *Histoire de l'enseignement au Québec, tome 1 : 1608-1840*, Montréal/Toronto, Holt, Rinehart et Winston, 1971, p. 122.

⁴ Québec, Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Première partie : Les structures supérieures du système scolaire*, Québec, Éditeur officiel, 1963, n. 8, p. 4.

⁵ Ce principe qui sera intégré dans l'Acte de l'Amérique du Nord britannique permet à une communauté minoritaire religieusement dans une région donnée, de se doter d'écoles distinctes. François Hamel, *Les enjeux de la confessionnalité scolaire au Québec. Une boîte de Pandore*, Montréal, Les Presses d'Amérique, 1995, pp. 11, 14-15 et 166.

Ainsi, si l'État montre une réelle volonté d'organiser de manière commune l'éducation dans le dessein de la centraliser pour mieux la contrôler, dans les faits, ce sont pourtant les organisations religieuses et les propriétaires fonciers qui détiennent le pouvoir réel dans ce domaine et l'Église catholique tend à le contrôler de plus en plus.

1.1.2 De 1867 à 1964 : les Églises dirigent l'éducation

Le 29 mars 1867, l'*Acte de l'Amérique du Nord britannique* est ratifié et l'article 93 de cette loi reprend le principe de la dissidence religieuse présenté plus haut en lui conférant un caractère général et permanent. De plus, en donnant tout pouvoir juridictionnel aux provinces en matière d'éducation, cette loi institue au Québec un système scolaire *de facto* dominé par l'Église catholique, tout en reconnaissant des droits *de jure* aux minorités religieuses. Or, au Québec à ce moment-là, les minorités religieuses ce sont les protestants⁶.

À partir de cette époque et jusqu'au milieu du XX^e siècle, l'État libéral se désintéresse la plupart du temps de la question de l'éducation dont il laisse volontiers la charge aux Églises, préférant s'occuper des questions politiques et économiques⁷. Ainsi, c'est pendant cette période que l'ancêtre du Conseil supérieur de l'éducation – soit le Conseil de l'instruction publique – est créé. Son mandat est de gérer les finances des commissions scolaires⁸. Or, ce Conseil est divisé en deux comités confessionnels – un catholique et un protestant – et il est majoritairement composé de catholiques. Dans les faits c'est donc l'Église catholique qui dirige l'éducation au Québec jusqu'au début des années 1960.

Ainsi, malgré quelques tentatives centralisatrices de récupération de l'éducation par l'État dans le Bas-Canada, c'est finalement l'Église catholique qui hérite de la charge de la très grande majorité des institutions scolaires du Québec. Les confessions protestantes contrôlent

⁶ Louis-Philippe Audet, *Histoire de l'enseignement au Québec, tome 2 : 1840-1971*, Montréal/Toronto, Holt, Rinehart et Winston, 1971, p. 81-99.

⁷ Andrée Dufour, *Histoire de l'éducation au Québec*, Montréal, Boréal, Coll. « Boréal Express », 17, 1997, p. 16.

⁸ Audet, *Histoire de l'enseignement au Québec, tome 2*, p. 102.

le reste des établissements d'enseignement : ceux qui accueillent tous les non-catholiques, qu'ils soient protestants, juifs ou autres⁹. « En raison de cette diversité, l'école protestante réduira au minimum sa dimension religieuse pour devenir neutre en réalité et se présentera essentiellement comme l'école des anglophones du Québec »¹⁰.

On peut dire toutefois que, jusqu'au début des années 1960, lorsqu'on parle d'institutions de l'éducation au Québec, la religion est omniprésente et cette religion c'est le christianisme. Les membres du Conseil de l'instruction publique se prononcent sur tous les enseignements : des mathématiques à l'écriture, la religion est partout et elle teinte chaque aspect de l'école et de l'éducation qui y est donnée.

1.2 Depuis le rapport Parent : moins de religion(s) à l'école

Les années 1960 sont indéniablement charnières en ce qui concerne l'histoire contemporaine de l'éducation dans la Belle Province : « Le Québec entre dans sa révolution pendant qu'à Rome se déroule le Concile Vatican II. La société et l'Église du Québec en sortiront bouleversées »¹¹. Avec l'application de nombreuses recommandations du rapport Parent, le système scolaire québécois – et la place du religieux dans celui-ci – entrent en effet dans une nouvelle ère. Celle-ci est caractérisée par la prise en main de l'éducation par un État québécois qui met l'accent sur la langue comme référent identitaire et qui se veut neutre en matière religieuse. Conséquemment, un processus de laïcisation graduel est enclenché afin de distancier les Églises des infrastructures éducatives. Tout au long de la période, ces Églises tentent de conserver au maximum leur présence dans le système d'éducation et en particulier dans les écoles. Pour diverses raisons présentées ici, c'est la tendance laïque qui l'emporte

⁹ À l'exception bien sûr des écoles anglo-catholiques. À noter le cas des élèves de religion judaïque qui sont considérés comme « protestants » partout au Québec, sauf sur l'île de Montréal où ils sont considérés comme « autres ». Cette situation dure de 1903 ([1903] 3 Ed VII, ch. 16, a. 1) jusqu'en 1988 et l'adoption de la nouvelle Loi sur l'instruction publique (L.R.Q., ch. I-13 et chap. I-14, a 487-493). Voir sur ce sujet Jean-Pierre Proulx, « Le pluralisme religieux dans l'école québécoise : bilan analytique et critique », *Repères : essais en éducation*, 15, Montréal, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 1993, p. 158.

¹⁰ Pierre Lebus, « La religion à l'école : du débat à la crise », dans Yvon Desrosiers (dir.), *Religion et culture au Québec, Figures contemporaines du sacré*, Montréal, Fides, 1986, p. 188.

¹¹ Hamel, *Les enjeux de la confessionnalité scolaire au Québec*, pp. 11, 14-15 et 166.

presque totalement au cours des années 1990, après une décennie d'intenses réformes visant à dégager le système d'éducation des privilèges accordés aux catholiques et aux protestants.

1.2.1 Le rapport Parent : pour une prise en main de l'éducation par un État neutre religieusement

Après la seconde guerre mondiale, alors que « l'éducation apparaît au Québec comme un levier de modernisation et un gage de plus grande égalité sociale »¹², le système scolaire de cette province semble sur le point de se fissurer de toutes parts¹³. Diverses réflexions et initiatives de modernisation sont alors lancées mais sans véritable succès¹⁴. C'est alors que le gouvernement de Jean Lesage institue une Commission royale d'enquête ayant pour mandat d'« étudier l'organisation et le financement de l'enseignement dans la province de Québec, faire rapport de ses constatations et opinions et soumettre ses recommandations quant aux mesures à prendre pour assurer le progrès de l'enseignement dans cette province »¹⁵.

1.2.1.1 Les recommandations de la Commission Parent et le bill 60

Cette commission, présidée par Mgr Alphonse-Marie Parent, vice-recteur de l'Université Laval, est composée de personnalités du monde éducatif, économique, journalistique et religieux¹⁶.

Elle se veut « un corps public émanant du pouvoir politique »¹⁷, ce dernier se devant d'être neutre religieusement, aux yeux des membres de la commission :

¹² Dufour, *Histoire de l'éducation au Québec*, p. 85.

¹³ Commission royale, *Rapport sur l'enseignement*, tome 1, 1963.

¹⁴ Voir sur ce thème Claude Corbo et Jean-Pierre Couture, *Repenser l'école : une anthologie des débats sur l'éducation au Québec de 1945 au rapport Parent*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, Coll. « PUM-CORPUS », 2000.

¹⁵ *Loi instituant une commission royale d'enquête sur l'enseignement* (9-10 Elizabeth II, ch. 25). Loi adoptée le 28 février 1961 et sanctionnée le 24 mars 1961 ; cité dans Commission royale, *Rapport sur l'enseignement*, tome 1, 1963, p. xiii.

¹⁶ Catholique en fait, aucun représentant des communautés protestantes ne siégeant sur ce Comité.

¹⁷ Commission royale, *Rapport sur l'enseignement*, tome 4, 1966, n. 48, p. 30.

Tout comme l'État doit le faire, notre commission s'est efforcée de comprendre et de respecter les conceptions des différentes Églises et de tous les citoyens en matière scolaire ; il n'était cependant pas de son ressort d'en adopter une plutôt qu'une autre.¹⁸

Selon la Commission, l'objectif premier de l'éducation est la « [p]réparation à la vie en société »¹⁹. Pour réaliser ce projet, « [I]es écoles du Québec doivent donc être accessibles à chaque enfant, sans distinction de croyance, d'origine raciale, de culture, de milieu social, d'âge, de sexe, de santé physique ou mentale »²⁰.

Neutralité des structures du système d'éducation

Pour les commissaires, le système d'éducation québécois doit former des citoyens ; faire en sorte que ceux-ci soient capables d'exercer les métiers les plus modernes ; et que, seulement si les parents le désirent, l'éducation de leurs enfants soit religieuse.

Comme son mandat le spécifie, la Commission rend ses avis rapidement. Les premiers tomes du rapport paraissent en 1963 et, en ce qui concerne les structures supérieures du système scolaire, la Commission formule trois recommandations :

- (1) Nous recommandons la nomination d'un ministre de l'éducation dont la fonction sera de promouvoir et de coordonner l'enseignement à tous les degrés, tant dans le secteur privé que dans le secteur public.
- (2) Nous recommandons la création d'un conseil supérieur de l'éducation dont la fonction sera d'agir auprès du ministre à titre consultatif.
- (3) Nous recommandons que le conseil supérieur de l'éducation fonctionne de façon unifiée.²¹

¹⁸ *Ibid.*

¹⁹ Commission royale, *Rapport sur l'enseignement*, tome 1, 1963, n. 118, p. 84.

²⁰ *Ibid.*, n. 116, p. 83.

²¹ *Ibid.*, n. 143, p. 96.

Le *bill 60*, qui reprend ces recommandations, est présenté en juin 1963. Les évêques, et en particulier le cardinal Paul-Émile Léger, s'opposent à cette structure et même Jean Lesage se déclare tout d'abord hostile à son adoption. Pourtant, après une tournée de la province pendant laquelle Église et gouvernement s'opposent sans réelle écoute de la population²², d'importantes modifications sont apportées et le projet de loi est sanctionné le 19 mars et promulgué le 13 mai 1964.

Il s'agit réellement d'un changement de stratégie de la part du gouvernement québécois. En effet, parce qu'il veut gérer de manière efficace le système d'éducation, il s'oppose à l'Église et récupère une partie des prérogatives qu'il avait totalement délaissées depuis presque 90 ans.

Concrètement, si la Loi 60 maintient l'enseignement chrétien, l'organisation et la gestion du système scolaire ne sont désormais plus du ressort des Églises. Cette loi institue le ministère de l'Éducation – qui est confié à Paul Gérin-Lajoie – et le Conseil supérieur de l'éducation, qui est chargé de conseiller et d'aider le ministère. Ce Conseil est composé de 24 membres nommés par le gouvernement, après consultation des évêques et des associations représentant le milieu scolaire. À ce Conseil supérieur de l'éducation sont rattachés les Comités catholique et protestant – qui dépendaient jusqu'alors du Conseil de l'instruction publique – et deux sous-ministères sont également créés (un responsable des écoles catholiques et l'autre des écoles protestantes), et placés sous l'autorité du ministre de l'Éducation.

²² Léon Dion, *Le bill 60 et la société québécoise*, Montréal, HMH, Coll. « Aujourd'hui », 1967 ; cité dans Pierre W. Bélanger et Guy Rocher (éd.), *École et société au Québec, éléments d'une sociologie de l'éducation*, Lasalle (Qc), Hurtubise HMH, 1975, p. 311.

Une confessionnalité réduite à l'enseignement religieux

Les commissaires recommandaient également l'instauration d'une confessionnalité large dans les écoles, c'est-à-dire un système où l'enseignement religieux est bien distinct du reste des matières et duquel les élèves qui le désirent peuvent être exemptés²³ :

Nous recommandons que le système d'enseignement public du Québec respecte la diversité des options religieuses des parents et des élèves et offre le choix entre un enseignement catholique, un enseignement protestant et un enseignement non-confessionnel, dans la mesure où la qualité de l'enseignement pourront [sic] être respectées [sic] dans chaque cas.

Nous recommandons que l'école publique non-confessionnelle offre un ou plusieurs cours de religion, répondant aux convictions religieuses des enfants qui la fréquentent et un enseignement moral à l'intention des enfants n'optant pour aucun cours de religion.

Nous recommandons que l'école élémentaire confessionnelle qui accueille des élèves n'appartenant pas à la religion à laquelle elle se rattache s'assure que l'enseignement et l'organisation de la vie ne blessent pas la conscience de ces élèves, et qu'elle leur offre, si c'est possible, un enseignement religieux approprié ou un enseignement moral.²⁴

Le même type d'aménagements est demandé aux écoles secondaires, aux universités confessionnelles et aux Instituts²⁵. Dans le même souffle, le Rapport demande d'ôter le caractère confessionnel des commissions scolaires et des corporations d'instituts²⁶. Ainsi, – et comme le fait remarquer Jeanne Bizier – pour les commissaires, « [l]a confessionnalité des écoles se situe au plan du simple enseignement, et non dans les structures du système »²⁷. « Quant à son application, au Québec, surtout aux niveaux secondaire et préuniversitaire, elle

²³ Ce dernier type de confessionnalité semblait particulièrement en phase avec les objectifs de la Commission qui étaient de doter la majorité des Québécois d'un système d'éducation qui leur corresponde, tout en évitant de négliger les demandes des minorités. Commission royale, *Rapport sur l'enseignement*, tome 4, 1966, n. 100, p. 63.

²⁴ *Ibid.*, n. 147, rec. 1, 6 et 7, p. 91.

²⁵ *Ibid.*, rec. 9, 10 et 14, p. 92.

²⁶ *Ibid.*, rec. 2, p. 91.

²⁷ Jeanne Bizier, *L'éducation chrétienne et le rapport Parent*, Ottawa, Fides, Coll. « Foi et liberté », 1969, p. 69.

ne peut se réaliser selon le *rapport Parent*, que par une déconfectionnalisation légale des structures aux niveaux local, régional et provincial »²⁸.

1.2.1.2 Les choix politiques réels

Dans les faits et pour diverses raisons qui tiennent surtout à la force de l'Église catholique dans le champ politique à cette époque²⁹, le gouvernement laisse de côté les recommandations concernant la déconfectionnalisation des structures administratives du système scolaire et la multiconfessionnalité de l'enseignement dans des écoles non confessionnelles³⁰. L'État préfère conserver le *statu quo* sur ces questions pendant près de vingt ans.

Ainsi, il est clair que l'État québécois désire prendre la place centrale en ce qui concerne la gestion du système d'éducation publique, ce qui a pour effet d'ôter des pouvoirs dans le domaine à l'Église catholique. Néanmoins, la place accordée à la religion dans les écoles n'est, elle, pas remise en question : l'enseignement religieux, le caractère confessionnel et multiconfessionnel des écoles, le service de pastorale, sont vus comme utiles et pertinents pour éduquer les élèves. Pourtant, la confessionnalité des structures du système d'éducation commence à poser problème aux yeux de l'État. Se voulant neutre, celui-ci commence à vouloir se dégager de cette reconnaissance confessionnelle des commissions scolaires et autres administrations d'État³¹.

²⁸ *Ibid.*, p. 70.

²⁹ Dion, *Le bill 60 et la société québécoise*.

³⁰ Micheline Desprès-Poirier, *Le système d'éducation au Québec*, 3^e édition, Montréal, Gaëtan Morin, 1999, p. 57.

³¹ Dans le *bill 62* et divers discours ministériels, il apparaît que le gouvernement de l'Union nationale ne désirait pas supprimer la confessionnalité des écoles et de l'enseignement mais plutôt celle des structures administratives du système d'éducation – comme le recommande d'ailleurs le rapport Parent. Car l'État se doit d'être neutre et juste envers chacun ; il ne peut donc représenter de manière inéquitable les intérêts de certaines confessions. Voir Québec, Ministère de l'Éducation, Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, Sylvain Nadeau, *Le discours de l'État québécois sur la place de la religion à l'école (1964-1998)*, Québec, Publications officielles, Étude n° 3, 1999, p. 7-9.

Vers une relativisation du christianisme

Le dernier changement majeur qui se dégage du rapport Parent et de la législation qui y fait suite concerne le type de religieux dont parle l'État. Le christianisme est toujours la seule religion qui existe dans les faits, mais il est relativisé par rapport aux autres religions et, surtout, sa fonction commence à changer. En effet, il ne s'agit plus du principe qui unit la société, ce rôle étant dévolu dans le Rapport au savoir et à la science. Au contraire, le pluralisme religieux semble semer une diversité dans la défunte « uniformité » sociale. Dès lors, le christianisme ne représente plus une dimension collective : le Rapport parle ainsi de « conscience individuelle religieuse ». Pour les gouvernants, la religion commence à devenir un problème. Et ce problème apparaît difficile à résoudre pour un État qui se veut neutre. C'est la raison pour laquelle la religion est renvoyée dans le domaine privé, où elle « disparaît ». Même si les commissaires affirment le contraire, définir la religion comme une dimension individuelle revient à dégager l'État moderne de toute intervention directe dans le domaine.

En fait, on peut dire qu'en adoptant le principe de l'État moderne, le rapport Parent hérite en même temps du principe de la religion qui s'est développée dans les systèmes démocratiques libéraux (en France comme dans les pays de culture protestante), selon lequel la religion est reléguée au privé. Il faut toutefois nuancer cette perception de la religion au Québec : elle n'est pour l'heure qu'un principe présent essentiellement dans le discours des commissaires. De plus, l'Église catholique constitue toujours une force avec laquelle il faut négocier.

1.2.2 Les années 1970-1980 : la laïcisation malgré l'Église

Pendant les années qui suivent le *bill 60*, les évêques catholiques du Québec déclarent ne s'intéresser à l'école que « dans une perspective strictement pastorale »³² et non en tant que force politique ou que membres à part entière du Comité catholique. Ils n'en exercent pas moins une forte pression sur le gouvernement pour faire appliquer dans les textes de loi leur conception de l'école³³. Utilisant leur pouvoir visiblement très important à cette époque³⁴, les évêques ont tout d'abord choisi d'accompagner dans une certaine mesure la réforme, mais rapidement, ils ont adopté des positions plus conservatrices.

1.2.2.1 La relative ouverture des évêques

Les évêques accueillent tout d'abord plutôt favorablement la récupération par l'État de la gestion de l'éducation. Trois raisons expliquent principalement cette relative ouverture des évêques face à la prise en main de l'éducation par l'État : le contexte global de sécularisation à l'œuvre dès les années 1950 au Québec³⁵, Vatican II³⁶ et le pluralisme religieux croissant constaté par la Commission Parent. Leur interprétation du rôle que leur donne Vatican II

³² Pierre Lebus, *Faire la vérité sur la confessionnalité scolaire : analyse du discours des instances catholiques officielles en matière de confessionnalité scolaire au Québec : 1963-1982*, Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Département des sciences religieuses, 1984, pp. 42 et 48.

³³ C'est par exemple suite aux pressions des évêques que le préambule à la Loi 60 a été ajouté. Voir Dion, *Le bill 60 et la société québécoise*, p. 128.

³⁴ En témoigne la position de subordination de l'Assemblée législative devant l'Assemblée des évêques lors de la soumission des différents projets de loi. Voir Dion, *Le bill 60 et la société québécoise*, p. 128 et s.

³⁵ « [...] le gouvernement libéral ne fait alors qu'amplifier et systématiser une évolution qui est antérieure à la "révolution tranquille" et qui a été marquée par exemple, en 1958, par la création du ministère du Bien-être social ; l'épiscopat, qui a également assisté à la déconfessionnalisation du mouvement coopératif et du syndicalisme catholique, se trouve en quelque sorte soumis à la "force des choses" ». Jacques Palard, « La confessionnalité scolaire au Québec. Enjeux politiques et religieux », *Année sociologique*, 38, Paris, CNRS, 1988, p. 91.

³⁶ L'Église du Québec est marquée par le concile Vatican II (1962-1965) qui souhaite redonner sa véritable place à l'Église et, notamment, à laisser aux États la charge qui leur revient. Faisant souvent référence aux textes conciliaires, les évêques du Québec encouragent cette « passation » du pouvoir de gestion des écoles aux mains du pouvoir civil. Ceci, après avoir pris soin d'installer les garanties juridiques assurant le maintien de la confessionnalité scolaire catholique. Lebus, *Faire la vérité sur la confessionnalité scolaire*, p. 45.

pousse les évêques à considérer que l'État doit « respecter les convictions religieuses des citoyens et [...] en garantir par divers moyens l'expression »³⁷.

Ainsi, pour les évêques, il est du rôle de l'État d'encourager la création d'écoles confessionnelles pour chaque tradition religieuse – les évêques parlent de « famille spirituelle »³⁸ – afin de respecter la liberté de conscience de chacun. Ce dernier point, fortement teinté lui aussi des textes de Vatican II³⁹, a d'ailleurs souvent été utilisé par Mgr Parent pour justifier les recommandations de la Commission en faveur de l'école et de l'enseignement confessionnels, comme non confessionnels⁴⁰. C'est également dans l'esprit de Vatican II que l'Église du Québec, par la voix du Comité catholique, « finit par accepter comme telle et à l'unanimité la recommandation du rapport Parent relatif [sic] à la non-confessionnalité des structures administratives »⁴¹.

1.2.2.2 Le retour au conservatisme, à l'« intégralisme » et au juridisme

Ce soutien de l'Église catholique aux réformes proposées par le rapport Parent est toutefois partiel et de courte durée car les plus conservateurs parmi les évêques reviennent sur le devant de la scène⁴². Or ces conservateurs considèrent que la religion est primordiale. Dès lors, elle doit avoir toute sa place à l'école. Pour eux, c'est seulement dans des écoles catholiques qu'une véritable éducation chrétienne peut être offerte et, donc, il n'est pas question de toucher aux structures confessionnelles du système d'éducation. Allant même

³⁷ *Ibid.*, p. 47.

³⁸ Paul-Émile Léger, *L'école chrétienne et nos responsabilités*, Montréal, Fides, coll. « L'Église aux quatre vents », 1966, p. 10 ; cité dans Lebuis, *Faire la vérité sur la confessionnalité scolaire*, p. 53.

³⁹ Le 7 décembre 1965, le concile Vatican II publie la « Déclaration sur la liberté religieuse ». Ce texte explique que l'Église ne veut pas imposer l'Évangile par la contrainte et que « le pouvoir civil doit reconnaître aux parents le droit de choisir en toute liberté les écoles et autres moyens d'éducation » qu'ils souhaitent pour leurs enfants, ceci incluant le choix de cours correspondant à leurs convictions religieuses.

⁴⁰ Commission royale, *Rapport sur l'enseignement*, tome 4, n. 147, p. 90-92.

⁴¹ Lebuis, *Faire la vérité sur la confessionnalité scolaire*, p. 111. Le texte du Comité catholique dont il est question ici est : « Recommandations du Comité catholique concernant certaines recommandations des volumes 4 et 5 de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec », dans Québec, Conseil supérieur de l'éducation, *L'enseignant face à l'évolution sociale et scolaire, Rapport 1965-66, 1966-67*, Québec, Éditeur officiel, pp. 346 et 353.

plus loin, les évêques soutiennent que, face à une immigration croissante, seules des écoles catholiques, basées sur « les valeurs universelles de l'Évangile », peuvent adéquatement intégrer les nouveaux arrivants dans la société québécoise⁴³.

Les structures administratives chrétiennes doivent donc être renforcées et les évêques comme le Comité catholique utilisent avec succès le juridisme pour défendre les prérogatives de l'Église dans le domaine de l'éducation. C'est dans cette optique que le Comité catholique décide en 1974 de procéder à la reconnaissance d'office comme catholiques de toutes les écoles régies par les commissions scolaires pour catholiques⁴⁴. Un an plus tard, sans doute en réaction à ce geste⁴⁵, c'est le Comité protestant qui confère le caractère confessionnel à toutes les écoles dont il avait la charge⁴⁶. C'est également dans ce sens qu'il faut interpréter le juridisme de l'archevêché de Montréal et de la CECM dans l'affaire de l'école Notre-Dame-des-Neiges⁴⁷.

Donc, si la place et le type de religieux que les autorités catholiques souhaitent voir dans les écoles (*structurel* avant que d'être *personnel*) ne plaisent pas à tout le monde et s'éloignent grandement de l'esprit conciliaire⁴⁸, c'est tout de même cette vision « intégraliste » et

⁴² Palard, « La confessionnalité scolaire au Québec », p. 97.

⁴³ Cette vision historique des évangiles comme normes sociales par l'Église du Québec est rappelée dans : Monseigneur Pierre Morissette, Président de l'Assemblée des évêques du Québec, *L'éducation religieuse au service des jeunes*, 18 novembre 1999, Site Internet de l'Assemblée des évêques du Québec, www.eveques.qc.ca/aeqdoc_aeq_1999_11_18_f_0.html.

⁴⁴ Ceci s'effectue en conformité avec l'article 22 de la Loi 60 de 1964 qui prévoyait que chaque comité fixe les règlements déterminant la reconnaissance des institutions d'enseignement publiques (donc non confessionnelles de droit) comme des institutions juridiquement confessionnelles, catholiques ou protestantes.

⁴⁵ Québec, Conseil supérieur de l'éducation, Comité protestant, Nathan H. Mair, *Recherche de la qualité à l'école publique protestante du Québec*, Québec, Éditeur officiel, 1980, p. 142.

⁴⁶ « Par ce geste, les comités confessionnels engagent la population québécoise sur la pente du "juridisme" en matière de confessionnalité scolaire, qui conduira à une politisation grandissante du débat ». Lebuis, « La religion à l'école : du débat à la crise », p. 201.

⁴⁷ Sur cette affaire, voir Guy Durand, Jocelyne Durand, Lucie Proulx et Jean-Pierre Proulx, *La déconfessionnalisation ou le cas de l'école Notre-Dame-des-Neiges*, Montréal, Libre Expression, 1980.

⁴⁸ Suite au rapport Naud, qui est déposé en 1971, « le ton du Comité catholique change par rapport à celui qu'il avait déjà adopté relativement aux structures scolaires ». Lebuis, *Faire la vérité sur la confessionnalité scolaire*, p. 118.

autoritaire qui est majoritaire pendant cette période. Elle sait d'ailleurs parfois se dissimuler sous des atours de neutralité pour être acceptée⁴⁹.

1.2.2.3 Les réformes gouvernementales face au juridisme de l'Église

Face à une opposition aussi forte de l'Église, le gouvernement doit se contenter de réaliser des réformes mineures pendant les années 1970-1980. Pourtant, ces réformes semblent souhaitées par une bonne partie de la population⁵⁰ et deviennent même une nécessité après que la Loi 101 n'oblige les immigrants à fréquenter le réseau scolaire francophone⁵¹ et que les Chartes ne contraignent les gouvernements à user de clauses dérogatoires à celles-ci pour conserver un système scolaire confessionnel.

En fait, une partie de l'Église est prête à céder sur certains aspects de la confessionnalité (les commissions scolaires par exemple) pourvu que les autres dimensions religieuses de l'école soient juridiquement garanties (le projet scolaire ou l'enseignement religieux)⁵². Mais une partie conservatrice de l'épiscopat et des administrateurs scolaires catholiques s'oppose totalement à toute transformation des structures existantes. Et ces conservateurs peuvent compter sur le cadre constitutionnel pour se prémunir de changements structurels majeurs. C'est pour ces raisons que les réformes, notamment les Projets de loi 40 et 3, n'aboutissent pas. Ces réformes poursuivaient toutes les mêmes objectifs : rationaliser le système

⁴⁹ À partir des années 1970, l'Église utilise des argumentations fort diverses pour défendre le « principe irréductible de l'école catholique » : la dimension humaine, donc universelle, de l'Évangile et le référent identitaire que constitue le catholicisme au Québec. Lebus, *Faire la vérité sur la confessionnalité scolaire*, p. 317.

⁵⁰ L'affaire Notre-Dame des Neiges a eu un fort retentissement populaire et de plus en plus d'élèves ont recours à la clause d'exemption des cours d'enseignement religieux. Selon Camille Laurin, ministre de l'Éducation, cette exemption les marginalise et ne leur permet pas de participer pleinement aux projets de l'école. Voir Nadeau, *Le discours de l'État québécois*, p. 25. De plus, le Conseil supérieur de l'éducation a senti la nécessité de produire un avis qui invite le ministre de l'Éducation à prendre en compte le pluralisme religieux. Voir Conseil supérieur de l'éducation, *La confessionnalité scolaire*, Québec, Éditeur officiel, 1981.

⁵¹ Cette loi « a des retombées spectaculaires. En 1989, plus de 70 % des enfants d'immigrants dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais sont inscrits à l'école française » alors que cinq ans plus tôt, et malgré la Loi 63 qui incitait les enfants d'immigrants à opter pour un enseignement en français, seulement 13,7 % des immigrants choisissaient d'envoyer leurs enfants à l'école française. Dufour, *Histoire de l'éducation au Québec*, p. 96.

⁵² Ainsi, dans son Projet de loi 3, le ministre Yves Bérubé proposait de supprimer l'administration publique confessionnelle des écoles tout en permettant à celles-ci de déroger aux chartes en se dotant d'un projet éducatif

d'éducation ; en confier la charge à chaque milieu et enfin donner préséance à la langue plutôt qu'à la religion dans l'organisation du système scolaire.

Il faut attendre 1988 et la Loi 107 pour qu'une législation visant la déconfessionnalisation des structures scolaires soit finalement adoptée. Pilotée par Claude Ryan, la Loi 107 ou *Loi sur l'instruction publique* a une grande importance quant à la place du religieux à l'école. Adoptée en décembre 1988, c'est elle qui gouverne l'école québécoise jusqu'à la fin des années 1990. Elle constitue, de plus, un tournant fondamental vers la déconfessionnalisation effective de l'ensemble du système scolaire. Il s'agit toutefois d'une réforme générale qui ne visait pas particulièrement la place du religieux à l'école.

Concrètement, les aspects qui touchent au religieux dans la Loi 107 concernent l'établissement de deux réseaux de commissions scolaires linguistiques (francophone et anglophone) tout en conservant des commissions scolaires confessionnelles et dissidentes :

Les droits des minorités protestantes et catholiques sont préservés. Elles ont droit à la dissidence, c'est-à-dire qu'elles peuvent, si elles sont minoritaires sur le territoire d'une commission scolaire linguistique donnée, exiger la création de leur propre commission scolaire confessionnelle.

Par exemple, si une commission scolaire francophone est créée sur le territoire de Longueuil, où la majorité de la population est catholique, la minorité franco-protestante pourra exiger la création d'une commission scolaire confessionnelle protestante qui se superposera à la commission scolaire linguistique.⁵³

En outre, chaque école a la possibilité de choisir entre un statut confessionnel, multiconfessionnel ou non confessionnel, selon les demandes des parents. Néanmoins, quel que soit le statut choisi, les élèves catholiques et protestants de l'école conservent leurs privilèges (droit à un enseignement religieux catholique ou protestant et au service de pastorale)⁵⁴ et les commissions scolaires protégées par la Constitution ne sont pas menacées.

catholique, si elles le désiraient. Dès lors que ces garanties étaient fixées, les évêques ne s'opposaient plus à la réforme. Voir Nadeau, *Le discours de l'État québécois*, p. 28-29.

⁵³ Michèle Ouimet et André Pratte, « Oui aux commissions scolaires linguistiques », *La Presse*, Montréal, 18 juin 1993, p. A1.

⁵⁴ Nadeau, *Le discours de l'État québécois*, p. 36.

Toutes ces concessions à l'Église catholique rendent plus que complexe l'application de la Loi 107⁵⁵.

La constitutionnalité de cette loi n'est reconnue qu'en 1993 et les différents ministres de l'Éducation qui se succèdent alors jusqu'en 1995 préférèrent ne pas établir tout de suite les commissions scolaires linguistiques⁵⁶. Les principales raisons qui expliquent le report de la création de ces commissions scolaires sont de différentes natures. Il semble qu'il s'agisse surtout de la prise en compte de la complexité qui découlerait de cette déconfessionnalisation pour les villes protégées par l'acte de 1867⁵⁷. De plus, l'opposition virulente d'une partie très conservatrice de l'Église fait en sorte que rien ne semble pouvoir bouger sans une modification constitutionnelle⁵⁸.

⁵⁵ Les quatre commissions scolaires confessionnelles de Montréal et de Québec sont en effet protégées par l'article 93 de la Constitution et la Loi 107 ne prévoit pas demander un amendement sur cette question. Cela signifie que si la loi était appliquée, en plus des commissions scolaires confessionnelles, une commission scolaire linguistique devrait s'ajouter à Montréal et une autre à Québec. La Commission des écoles protestantes du Grand Montréal perdrait par contre les 5/6 de ses effectifs, ceux-ci ne se déclarant pas protestants. Ouimet et Pratte, « Oui aux commissions scolaires linguistiques ».

⁵⁶ « Le jugement de la Cour suprême – Rectificatif », *Le Devoir*, 18 juin 1993, p. A8.

⁵⁷ Le Comité Kenniff a bien proposé une solution permettant de conserver des comités confessionnels à l'intérieur de commissions scolaires linguistiques pour les villes protégées par la Constitution de 1867. Mais la solution amène des problèmes de gestion que le gouvernement et les commissions scolaires souhaitent éviter.

⁵⁸ Les parents catholiques conservateurs qui dirigent la CECM s'opposent dans tous les cas à la disparition du statut confessionnel de leur commission scolaire.

1.2.3 1990-2000 : la déconfessionnalisation du système scolaire

Face à ce blocage juridique, la situation du système scolaire apparaît de plus en plus anachronique pour bon nombre d'acteurs du milieu. Dès lors, ils vont s'associer aux groupes de pression laïcistes afin de forcer le gouvernement à accélérer le processus de laïcisation des écoles publiques. On assiste ainsi, au début des années 1990, à une modification dans l'équilibre des forces : les syndicats remplacent Églises et associations de parents catholiques comme groupes de pression majeurs auprès du gouvernement⁵⁹. Parmi ces syndicats, la CEQ joue un rôle considérable dans la pression qui est exercée auprès des différents partis politiques pour mener une vaste réforme éducative au Québec, réforme incluant une déconfessionnalisation du système scolaire. Le gouvernement est ainsi poussé de toutes parts à se pencher sur la source du problème, soit l'article 93 de la Constitution canadienne.

1.2.3.1 Les suites des États généraux : sortir la religion des écoles

Lorsque le Parti québécois arrive au pouvoir en 1994, cette question fait partie des problèmes que le gouvernement confie à la réflexion des États généraux sur l'éducation. En 1996, après réflexions, la Commission qui les préside recommande finalement « d'achever la séparation de l'Église et de l'État ». Il s'agit donc de « poursuivre la déconfessionnalisation du système scolaire »⁶⁰ en allant plus loin que ce que prévoit la Loi 107. Pour les commissaires, il s'agit de supprimer le statut confessionnel des écoles ; d'inviter catholiques et protestants à aménager l'enseignement religieux en dehors de l'école publique ; et d'accroître l'importance de l'enseignement des valeurs, de la vie civique et de « la connaissance culturelle du phénomène religieux ». Les démarches nécessaires à une telle déconfessionnalisation du

⁵⁹ Ainsi que l'a noté Micheline Milot, les groupes de pression laïque constituent le principal agent avec lequel le gouvernement négocie la place de la religion à l'école au cours des années 1990. L'Église deviendrait ainsi, selon la sociologue, un groupe de pression comme un autre. Micheline Milot, « La transformation des rapports entre l'État et l'Église au Québec », *Éducation et francophonie*, 29, 2, Québec, Association canadienne d'éducation de langue française, automne 2001, Site Internet de l'ACELF, www.acelf.ca/c/revue/XXIX-2/articles/04-Milot.html.

⁶⁰ Québec, Ministère de l'éducation, Commission des États généraux sur l'éducation, *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Exposé de la situation*, Québec, Publications du Québec, 1996, p. 53 ; cité dans Québec, Ministère de l'Éducation, Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, *Laïcité et religions. Perspectives nouvelles pour l'école québécoise*, Québec, Publications du Québec, 1999, p. 4.

système scolaire risquent d'être longues, mais selon la Commission, c'est le prix à payer pour respecter les Chartes des droits et libertés et la nécessaire neutralité de l'État.

Suite aux consultations effectuées⁶¹ et parmi les recommandations de la Commission, le gouvernement retient les idées qui paraissent obtenir un certain consensus : « transformer les commissions scolaires confessionnelles en commissions scolaires linguistiques » et abroger l'article 93 de la Constitution canadienne⁶². Pour les autres recommandations, visiblement moins consensuelles, la ministre de l'Éducation laisse à un Groupe de travail sur la place de la religion à l'école le soin d'indiquer des pistes de solutions à l'Assemblée nationale.

En attendant le rapport de ce Groupe de travail, la ministre Pauline Marois décide qu'en 1998, les commissions scolaires existantes seront remplacées par autant de commissions scolaires linguistiques (un réseau anglophone, un réseau francophone) et que seront instaurés – dans chaque commission scolaire où cela s'avère nécessaire – un conseil catholique et un conseil protestant. De plus, le gouvernement prévoit la possibilité partout au Québec de maintenir ou de créer des écoles catholiques, protestantes ou non-confessionnelles⁶³.

Le passage aux commissions scolaires linguistiques est officialisé en décembre 1997 avec la modification par le parlement fédéral de l'article 93 de la Loi constitutionnelle de 1867. À partir de ce moment, les commissions scolaires confessionnelles (catholiques et protestantes) peuvent être remplacées par des commissions scolaires linguistiques. C'est chose faite le 1^{er} juillet 1998.

Toutefois, le gouvernement cherche à ménager les Églises puisque la modification opérée à la Loi sur l'instruction publique (articles 218 et 520) prévoit également que chaque commission

⁶¹ Placée devant différentes options, la ministre de l'Éducation Pauline Marois décide de consulter divers organismes parmi lesquels on compte l'AEQ, la CEQ, la CECM, la CECQ, Alliance Québec, la Fédération des commissions scolaires du Québec et le MLQ.

⁶² Cité dans Groupe de travail, *Laïcité et religions*, p. 5.

⁶³ Voir les trois communiqués de presse de Pauline Marois, ministre de l'Éducation, à ce sujet : « Les orientations gouvernementales pour la mise en place des commissions scolaires linguistiques » ; « La question confessionnelle » ; et « D'ici au premier juillet 1998, une suite ordonnée d'événements menant à la mise en place des commissions scolaires linguistiques », Québec, 12 juin 1996, Site Internet du Ministère de l'Éducation : www.meq.gouv.qc.ca/cpress/prin96.htm.

scolaire consulte, avant le 1^{er} juillet 2001, les parents et les conseils d'établissements des écoles publiques confessionnelles dont elle a la charge, pour qu'ils choisissent de maintenir ou non la confessionnalité de leur statut. De plus, l'enseignement religieux confessionnel catholique et protestant est maintenu, de même que l'animation pastorale ou religieuse et la possibilité d'un cours de culture religieuse.

Mais cette modification à la Loi sur l'instruction publique devient obsolète en raison des débats qui suivent le dépôt du rapport du Groupe de travail sur la religion à l'école et qui conduisent à l'adoption de la Loi 118.

1.2.3.2 Le rapport Proulx : pour une laïcité ouverte

C'est en effet dans le contexte de ces réformes qu'en mars 1999, le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école remet son rapport à François Legault qui est ministre de l'Éducation depuis le 15 décembre 1998. Rappelons que ce Groupe avait été formé par Pauline Marois dans le contexte des débats entourant l'instauration des commissions scolaires linguistiques :

Le Groupe de travail a pour 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 œuvre.

À cette fin, le Groupe de travail devra plus précisément définir la problématique de la religion à l'école, aussi bien au regard de son statut que des services éducatifs, en accordant une attention particulière à l'évolution de la société québécoise depuis les travaux de la commission Parent sur le même sujet.

Il devra aussi déterminer les principes, les finalités et les diverses orientations qui pourraient guider l'État dans sa définition de la place de la religion à l'école et indiquer, le cas échéant, celles qu'il recommande⁶⁴.

Si les recommandations du Rapport n'ont finalement pas toutes été suivies, il a tout de même guidé l'ensemble des réformes touchant la structure confessionnelle du système d'éducation

⁶⁴ Québec, Ministère de l'Éducation, *Formation du groupe de travail sur la place de la religion à l'école*, Communiqué de presse, Québec, 8 octobre 1997, Site Internet du ministère de l'Éducation, www.meq.gouv.qc.ca/CPRESS/CPRSS97/c971008.htm.

et entraîné une profonde et large réflexion modifiant de manière significative les orientations ministérielles dans le domaine.

Les membres du Groupe de travail déclarent se situer, comme la Commission Parent, dans une perspective de « neutralité » religieuse et en tant que citoyens et citoyennes, « sans égard aux liens que [ces membres] avaient ou n'avaient pas avec l'une ou l'autre confession ». Leur but est d'atteindre le « bien commun »⁶⁵ :

Le mandat que nous avons exercé, nous l'avons exercé dans une perspective d'État et non pas dans une perspective d'Église. En d'autres termes, nous n'étions pas des membres de diverses confessions qui venions pour ainsi dire négocier entre nous la place de la religion à l'école.

Ce qu'on nous a demandé de faire, c'est d'examiner cette question-là du point de vue de l'État, et, comme jusqu'ici, traditionnellement, le discours sur la place de la religion à l'école a surtout été construit, diffusé par les Églises, l'État, nous a-t-on fait comprendre lorsqu'on nous a transmis ce mandat-là, était relativement démuné quant aux principes qui devraient le guider en matière de religion à l'école. Voilà pourquoi le document qui vous est présenté est un document qui fournit à l'État, en tant qu'État, un discours sur la place de la religion à l'école⁶⁶.

Conséquemment, ce ne sont pas uniquement les attentes sociales qui ont été prises en compte, mais surtout les principes fondamentaux que le Groupe prête à l'État québécois. Ces principes concernent la neutralité religieuse de l'État, les droits individuels (et non de la seule majorité) et les droits des enfants (et non des seuls parents) à l'éducation⁶⁷. De plus, le Groupe prend en considération la vision politique de l'école québécoise, qui donne pour mission à celle-ci de « socialiser » les élèves⁶⁸.

⁶⁵ Groupe de travail, *Laïcité et religions*, p. 9.

⁶⁶ Jean-Pierre Proulx, « Audition du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école », *Les travaux parlementaires, Journal des débats*, Commission permanente de l'éducation, Assemblée nationale, 36^e législature, 1^{ère} session, 9 juin 1999.

⁶⁷ Groupe de travail, *Laïcité et religions*, p. 181-183.

⁶⁸ Notamment par la Loi 180, adoptée en 1998. Cette loi, proposée par Pauline Marois, donne en effet à l'école un rôle concret et officiel d'intégration de tous dans la communauté et dans la société québécoise (article 36). Le but de l'école est de créer une culture commune pour vivre ensemble en prenant en compte l'héritage culturel québécois et celui des immigrants. Les trois finalités de l'école : « Instruire, socialiser, qualifier », sont tirées des réflexions du Groupe de travail sur la réforme du curriculum qui avait déposé son rapport (le « Rapport Inchauspé ») en 1997.

Finalement, au terme de ses consultations et réflexions, le Groupe de travail recommande au Gouvernement du Québec et à l'Assemblée nationale de traiter la question de la religion à l'école conformément au droit prescrit dans les Chartes des droits et libertés québécoise et canadienne. Cela signifie tout d'abord pour le Groupe de travail que le système scolaire primaire et secondaire public doit être laïcisé⁶⁹ au niveau des structures :

- les clauses dérogatoires doivent être abrogées comme l'article 41 de la Charte québécoise des droits et libertés de la personne⁷⁰ ;
- les Comités catholique et protestant du Conseil supérieur de l'éducation ainsi que les postes de sous-ministres associés de foi catholique et de foi protestante doivent être supprimés ;
- le statut confessionnel des écoles publiques doit être abrogé.

Également, au niveau des programmes et des services complémentaires, le Groupe recommande⁷¹ :

- que l'enseignement religieux confessionnel soit remplacé par un « enseignement culturel des religions obligatoire pour tous ». Les enseignants doivent donc acquérir une formation pertinente à ce sujet. L'enseignement moral doit être maintenu, mais distinctement de l'enseignement religieux ;
- que toute école soit autorisée, *si elle le désire*, « à se doter d'un service commun d'animation de la vie religieuse et spirituelle pour les élèves des différentes confessions présentes à l'école » et que ce service soit financé par l'État. Le gouvernement étant chargé de déterminer les buts généraux de ce service ;

⁶⁹ Groupe de travail, *Laïcité et religions*, p. 229-232.

⁷⁰ « Les parents ou les personnes qui en tiennent lieu ont le droit d'exiger que, dans les établissements d'enseignements publics, leurs enfants reçoivent un enseignement religieux ou moral conforme à leurs convictions, dans le cadre des programmes prévus par la loi. »

⁷¹ Groupe de travail, *Laïcité et religions*, p. 229-232.

- que les conseils d'établissement puissent laisser les locaux à la disponibilité des groupes religieux, sur une base d'égalité et en dehors des heures d'enseignement, pour « organiser un enseignement ou des services à l'intention de leurs membres qui fréquentent l'école et ce, à la charge de ces groupes ».

Ce rapport, qui se veut porteur d'une vision laïque ouverte, dégage une perception indéniablement « républicaine » du religieux. Ainsi, le religieux dont il est question possède deux faces : une face est publique (la culture religieuse : histoire, architecture ou littérature) et peut être enseignée de façon « neutre » à l'école ; et une face est privée (les croyances et la transmission de celles-ci) et doit être la charge des confessions religieuses. Toutefois, le Rapport n'est pas « intégriste républicain », dans le sens qu'il donne une place dans l'école à ces deux faces du religieux. Notons d'ores et déjà – nous y revenons plus loin – l'ambiguïté de la notion de « spirituel » qui, bien que située dans la dimension privée du religieux, aurait une place à part entière (bien que non obligatoire) dans l'école publique.

Après l'analyse des rapports des États généraux et du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, il apparaît clairement que les avis qui sont donnés au gouvernement vont dans le sens d'une laïcisation, plus ou moins républicaine, du système scolaire québécois. Le ministre de l'Éducation François Legault entend ces avis, mais il écoute également attentivement les groupes de pression catholiques qui lui rappellent que la très grande majorité des parents inscrivent toujours leurs enfants aux cours d'enseignements religieux confessionnels.

1.2.3.3 La Loi 118 : vers moins de religion

Ces avis sont exprimés lors de la Commission parlementaire qui suit le dépôt du rapport du Groupe de travail sur la religion à l'école. Cette Commission parlementaire tient un débat sur le Rapport pendant 13 jours et reçoit 254 mémoires. En mai 2000, François Legault, ministre d'État à l'Éducation et à la Jeunesse, présente les orientations que son ministère a choisies et

qui se veulent « une réponse pratique aux attentes des Québécoises et des Québécois en matière de morale et de religion »⁷².

De ces orientations naît directement, un mois plus tard, le Projet de loi 118 qui est sanctionné le 16 juin 2000. Cette loi apporte des changements qui visent, d'une part, à diminuer la place de la religion à l'école et, d'autre part, à modifier le type de religieux qui y demeure présent. Ces changements sont les suivants :

- Le statut confessionnel des écoles primaires et secondaires publiques est abrogé à compter du 1^{er} juillet 2000. En outre, aucune école publique ne peut désormais devenir « l'école d'une seule confession religieuse ou qu'elle serve de lieu de formation pour une religion particulière ». Les écoles qui ont ce type de projet particulier ont jusqu'au 1^{er} juillet 2001 pour le modifier⁷³. Par contre, un nouveau rôle est attribué à l'école : « Elle doit, notamment, faciliter le cheminement spirituel de l'élève afin de favoriser son épanouissement »⁷⁴.
- L'enseignement moral et religieux confessionnel, ainsi que l'enseignement moral, continuent d'être offerts aux élèves du primaire et du premier cycle du secondaire. À ces niveaux, c'est aux parents de décider du type d'enseignement qu'ils désirent voir offrir à leurs enfants. Les clauses dérogatoires sont donc reconduites à ce sujet⁷⁵. Pour les élèves du premier cycle du secondaire, la Loi 118 offre en plus la possibilité d'établir des « programmes d'études ajustés aux besoins locaux »⁷⁶. Également, à partir de 2001 dans certaines écoles et de 2002 à la grandeur de la province, les élèves du second cycle du secondaire doivent suivre obligatoirement un nouveau cours unique d'éthique et de

⁷² Québec, Ministère de l'Éducation, *Dans les écoles publiques du Québec : une réponse à la diversité des attentes morales et religieuses*, Québec, Publications du Québec, 2000, p. 2.

⁷³ Ministère de l'Éducation, *Dans les écoles publiques du Québec*, p. 6-7.

⁷⁴ Gouvernement du Québec, *Loi sur l'instruction publique*, L.R.Q., Chapitre I-13.3, article 36.

⁷⁵ *Ibid.*, articles 67, 68 et 69. Le décret D. 651-2000, du 1^{er} juin 2000, qui édicte le *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*, ainsi que le décret D. 865-2001 qui modifie ce Régime ont partiellement modifié les dates d'entrée en vigueur de certaines dispositions de la Loi 118.

⁷⁶ Ministère de l'Éducation, *Dans les écoles publiques du Québec*, p. 11.

culture religieuse. Concernant le nombre d'heures d'enseignement, les orientations ministérielles proposent de les réduire considérablement⁷⁷, tout en notant qu'il revient aux Conseils d'établissement⁷⁸ d'approuver le temps alloué pour chaque matière⁷⁹. Enfin, la formation des maîtres doit inclure une ouverture culturelle à la diversité religieuse québécoise⁸⁰.

- Les services d'animations pastorale et religieuse sont remplacés par un service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire. Ce service non confessionnel, est offert à tous les élèves et est financé à tous les niveaux par l'État. Il est mis en place dès juillet 2001 au secondaire et en juillet 2002 au primaire⁸¹.
- Enfin, concernant les structures administratives, la Loi 118 abolit le Comité catholique et le Comité protestant du Conseil supérieur de l'éducation ainsi que la fonction de vice-président de ce Conseil. De plus, les membres de ce dernier ne sont plus nommés en fonction de leurs croyances religieuses. La Loi 118 abolit également les postes de sous-ministres associés de foi catholique et de foi protestante. Pour remplacer les comités confessionnels dans leur rôle de conseiller au ministre de l'Éducation, la Loi 118 institue un Comité sur les affaires religieuses⁸². Ce comité dépend directement du Ministère et

⁷⁷ Pour chaque cycle du primaire, le temps prévu pour l'enseignement moral et religieux confessionnel est réduit de 100 à 72 heures. Au premier cycle du secondaire, il passe de 150 à 100 heures au 1^{er} cycle et de 100 à 50 heures au 2^{ème} cycle. Voir sur ce sujet la critique de Louis Rousseau et Georges Leroux : « Religion et morale dans l'école pluraliste. Le détournement du rapport Proulx », *Le Devoir*, Montréal, 20 juin 2000, p. A7.

⁷⁸ Rappelons pour mémoire que ces Conseils d'établissement ont été instaurés par le Projet de loi 180 (sanctionné le 19 décembre 1997), en remplacement des conseils d'orientation et des comités d'écoles.

⁷⁹ Ministère de l'Éducation, *Dans les écoles publiques du Québec*, p. 13.

⁸⁰ « [T]out enseignant, notamment au primaire, dans le cadre de sa formation générale devrait pouvoir se familiariser avec certains éléments de culture et d'histoire religieuses ; nul ne peut ignorer l'importance du fait religieux dans notre société ». François Legault, « Allocution du ministre de l'Éducation lors de la présentation du projet de loi 118 à la Commission sur l'éducation de l'Assemblée nationale », *Journal des débats*, Les travaux parlementaires, 36^e législature, 1^{re} session, Commission permanente de l'éducation, 1^{er} juin 2000, Site Internet de l'Assemblée nationale : www.assnat.qc.ca/archives-36leg1se/fra/Publications/debats/journal/ce/000601.htm#_Toc500859959.

⁸¹ Ministère de l'Éducation, *Dans les écoles publiques du Québec*, p. 14-15.

⁸² Québec, Assemblée nationale, *Projet de loi n° 118 (2000, chapitre 24), Loi modifiant diverses dispositions législatives dans le secteur de l'éducation concernant la confessionnalité*, Québec, Assemblée nationale, 1^{ère} session, 36^e législature, Québec, Publications du Québec, 2000, p. 2.

n'est donc plus rattaché au Conseil supérieur de l'éducation comme l'étaient les comités confessionnels. Conformément aux orientations ministérielles, un Secrétariat aux affaires religieuses est également mis sur pied au ministère de l'Éducation, « en remplacement des sous-ministres associés de foi catholique et de foi protestante »⁸³.

Avec la Loi 118, le système d'éducation public québécois parvient à un nouveau palier dans son processus de laïcisation entamé au début des années 1960. Toute la structure de ce système devient globalement neutre religieusement⁸⁴ et la présence des religions est réduite à une période d'enseignement non obligatoire. Ce palier n'a jamais été dépassé depuis lors.

1.2.3.4 Que faut-il retenir de cette période ?

Pour mettre en perspective les réformes de la Loi 118 par rapport à l'ensemble de la période, il convient tout d'abord de noter que le passage aux commissions scolaires linguistiques est venu renforcer l'idée que la langue devient le critère principal déterminant la base du système d'éducation au Québec. La polarisation historique est toujours là, mais les termes de celle-ci ont changé : on ne parle plus d'opposition entre deux religions, mais entre deux langues. Ainsi, les lois 63 et 101, puis le passage aux commissions scolaires linguistiques sont venus confirmer que ce qui fonde aujourd'hui la particularité de l'identité québécoise, c'est la langue française et non plus la religion. Ce qui compte, ce qui doit être transmis aux élèves, c'est la langue. Et c'est à l'État et non plus à l'Église, ni même à une religion, que revient la charge de proclamer les valeurs communes légitimes autour desquelles s'unissent les citoyens. Ces valeurs proviennent certes de la culture judéo-chrétienne, mais également d'ailleurs⁸⁵, notamment des chartes qui, de plus en plus, deviennent des textes sacrés⁸⁶. On a

⁸³ Ministère de l'Éducation, *Dans les écoles publiques du Québec*, p. 17.

⁸⁴ Ce qu'il convient toutefois de nuancer : voir la section 1.3.3, à la fin de ce chapitre.

⁸⁵ On retrouve ces « valeurs » dans le projet éducatif de chaque école mais, de manière générale, elles sont le plus clairement énoncées dans Ministère de l'Éducation, *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec, 2001, p. 35-42. Toutefois, l'origine de ces valeurs n'est pas claire et il en sera d'ailleurs question dans les chapitres suivants.

⁸⁶ L'hésitation à utiliser les clauses dérogatoires, comme les critiques qui se multiplient aujourd'hui face à l'existence de celles-ci, montrent bien le caractère « sacré » de ces textes de loi, devenus principes universels et inviolables.

vu que de multiples facteurs ont concouru à cette évolution : la prise en main du système d'éducation par l'État, la sécularisation, l'immigration, la Loi 101 ou la promulgation des chartes

Ensuite, la réforme de 2000 a fait officiellement disparaître le christianisme des structures du système d'éducation québécois. Essentiellement pour des raisons de gestion rationnelle, l'État québécois a dû écarter l'Église catholique pour prendre en main le système d'éducation. L'Église qui, depuis le XIX^e siècle, était présente à tous les niveaux de l'enseignement⁸⁷, a donc été forcée de céder la place en commençant par celle qu'elle occupait dans les structures administratives et en ne conservant finalement que certaines périodes d'enseignement. Le christianisme demeure présent dans les cours d'enseignement confessionnel, mais le temps consacré à celui-ci a été ramené au minimum, ce qui a eu pour conséquence de rendre cette matière insignifiante chez les élèves comme chez les enseignants. Au secondaire, en particulier, de nombreux professeurs spécialisés en enseignement moral et religieux catholique ou protestant ont fui des conditions de travail jugées impossibles pour se réorienter vers l'animation à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire au primaire ou vers les services de recherche de leur commission scolaire⁸⁸.

Il convient toutefois de nuancer ce portrait. Tout d'abord, le gouvernement n'a pas retiré complètement les enseignements confessionnels des écoles, constatant que les attentes sociales n'allaient pas dans ce sens. Mais également, on constate qu'une nouvelle conception du religieux apparaît au début des années 1990 et qu'elle devient de plus en plus forte actuellement. Et l'école québécoise est appelée aujourd'hui à lui faire une place dans ses programmes et ses services. Ce *troisième temps* du religieux à l'école est donc, pour une part, contemporain de la période que nous venons de voir et qui était caractérisée par la sortie de la religion des écoles. Mais ses caractéristiques bien particulières font de cette réévaluation du

⁸⁷ Des politiques aux enseignants en passant par les administrations et l'approbation du contenu de chaque matière.

⁸⁸ C'est particulièrement vrai pour les commissions scolaires de l'île de Montréal qui se retrouvent ainsi paradoxalement en manque cruel d'enseignants pour ces matières. Les témoignages d'animateurs et d'animatrices de vie spirituelle et d'engagement communautaire de toute la province indiquent que cela semble être le cas pour l'ensemble du Québec.

religieux un nouveau moment dans l'histoire de la place et du rôle de la diversité religieuse dans l'école publique québécoise.

1.3 Aujourd'hui : une nouvelle place pour un nouveau religieux à l'école

Il est difficile de dater précisément le début de ce troisième moment qui marque la régulation du religieux à l'école publique. Il n'est pas aisé non plus de découvrir les inspirations du courant d'idées qui le caractérise et qui devient à l'heure actuelle majoritaire au sein de la population comme dans les organismes entourant le ministère de l'Éducation. En fait, c'est toute la culture scolaire québécoise qui semble inspirée d'un modèle anthropologique bien particulier donnant à la religion la place et le rôle que d'autres pays – comme la France – donnent à la philosophie et à l'histoire.

Nous présentons cette nouvelle conception de la place de la religion à l'école en trois temps. Tout d'abord, il s'agit de retracer, à travers quelques documents-clés du Comité catholique, les jalons ayant inspiré l'élaboration d'un nouveau discours justifiant la place de la religion à l'école avec des impératifs éducatifs. Ensuite, il sera possible de montrer comment cette conception de la religion développée par le Comité catholique a été transformée pour s'inscrire au sein du modèle laïque proposé par le rapport Proulx. Enfin, on verra jusqu'à quel point ce nouveau discours s'est diffusé dans l'école publique et de quelle manière il se trouve particulièrement présent dans le nouveau service commun d'animation spirituelle et d'engagement communautaire.

1.3.1 La fonction éducative du religieux dans les discours du Comité catholique

Dès la fin des années 1970 et le début des années 1980, le Comité catholique cherche à répondre aux détracteurs de la confessionnalité scolaire en mettant de l'avant l'utilité sociale et individuelle de la religion – catholique – au Québec.

1.3.1.2 Les fonctions de la religion

Déconstruisant de manière fonctionnaliste l'objet « religion », le Comité cherche à démontrer le caractère unique et utile de la présence de la tradition catholique à l'école. À cet égard, le document *Voies et impasses* constitue une tentative particulièrement poussée de démontrer la pertinence éducative de la présence de la religion dans les écoles, en utilisant les concepts de la sociologie religieuse à des fins argumentatives⁸⁹. Et ces arguments sont non seulement toujours bien présents aujourd'hui dans le discours épiscopal, mais ils se sont également répandus dans les structures gouvernementales (Comité sur les affaires religieuses) et jusque chez les tenants d'une laïcité plus (CEQ) ou moins (rapport Proulx) fermée.

Ainsi, selon le Comité catholique, la place de la religion dans les écoles serait justifiée par des raisons éducatives, soit les « cinq apprentissages fondamentaux » qu'elle permet :

- 1) Fonction de signification : donner un sens à sa vie.
- 2) Fonction d'appartenance : vivre en communion avec les autres.
- 3) Fonction de contact avec le sacré : entrer en contact avec le plus grand que soi, donc Dieu.
- 4) Fonction de guide moral : orienter les conduites individuelles de manière réfléchie selon « les valeurs qui assurent la qualité et la promotion de la vie ».
- 5) Fonction d'intégration : faire une place pour l'inexplicable en soi et établir des liens entre les différents domaines d'apprentissage.⁹⁰

Donc, selon le Comité catholique, « pour qui accepte de considérer l'éducation religieuse dans une perspective éducative, il ne fait pas de doute que celle-ci doit faire partie intégrante d'un projet éducatif ouvert et libéral »⁹¹. Autrement dit, aux yeux des membres du Comité, une formation complète, « intégrale », doit comprendre une éducation aux différentes dimensions de la religion.

⁸⁹ La sociologie dont il est question ici est celle de Andrew Greeley, prêtre et professeur de sciences sociales à l'Université de Chicago et qu'il présente dans *Unsecular Man*, Schocken Press, New York, 1972, p. 16 et s. Cet auteur demeure « la » référence dans le domaine de l'éducation religieuse au Québec, son ouvrage cité ici apparaissant régulièrement dans les documents du Comité catholique.

⁹⁰ Sont mises côte à côte ici les fonctions de la religion selon Greeley et leurs particularités en contexte scolaire, selon le Comité catholique. Québec, Conseil supérieur de l'éducation, Comité catholique, *Voies et impasses, I : « Dimension religieuse et projet scolaire »*, Québec, Éditeur officiel, 1974, n. 49, p. 33 et n. 75, p. 44-45.

⁹¹ *Ibid.*, n. 76, p. 45-46.

Il est certain que le choix de cette argumentation vise à justifier la présence de la religion catholique dans les écoles. La stratégie argumentative du Comité consiste, en fait, à dissimuler le discours confessionnel catholique sous les apparences de la neutralité de la performance éducative.

Ainsi, [à la fin des années 1960] alors qu'il se situait dans une perspective éducative, le Comité catholique utilisait une approche théologique pour en arriver à prôner une présence pastorale dans l'école. Maintenant, en se situant dans une perspective théologique, il utilise une approche éducative pour décrire un mode de présence confessionnelle.⁹²

Ce glissement est caractéristique à la fois du changement de ton de l'Église concernant son implication dans les écoles et de l'apparente neutralité religieuse que cherchent à se donner les membres des comités confessionnels face à la diversité croissante de la population du Québec.

Parmi les fonctions de la religion, retenons-en trois qui semblent avoir particulièrement marqué la représentation sociale de l'éducation au Québec puisque, d'une certaine manière, on les retrouve encore utilisées aujourd'hui par l'ensemble des acteurs du milieu scolaire.

La religion, matrice culturelle de la nation

Tout d'abord, face à la politisation des débats et aux changements perceptibles dans l'opinion publique, l'Église est bien obligée de diluer ses attentes, tout en cherchant à conserver l'essentiel : l'assurance juridique de la confessionnalité scolaire. C'est alors qu'est renforcée l'argumentation de la religion catholique comme matrice de l'identité québécoise et comme moteur d'intégration des nouveaux arrivants :

Cette position fondamentale en faveur du principe irréductible de l'école catholique comme voie privilégiée pour l'éducation chrétienne conduit le discours à s'engager dans le développement de deux axes principaux, le

⁹² Lebuis, *Faire la vérité sur la confessionnalité scolaire*, p. 131.

caractère spécifique de l'école catholique et la raison d'être de cette école dans une société diversifiée.⁹³

En ce qui concerne le deuxième axe de cette argumentation, l'Église développe une image de la religion comme fondement de la culture québécoise et pivot de celle-ci⁹⁴. Dans ce dessein, les évêques, comme le Comité catholique, continuent de propager l'image d'une école unie autour du projet éducatif chrétien. Ce projet lui permet d'accueillir les autres au nom justement de la dimension humaine de l'évangile. Dans le contexte d'une politisation des débats et d'une montée des revendications identitaires, l'Église, tout en conservant une place pour les arguments juridiques, montre comment les écoles catholiques répondent à des impératifs culturels et sociaux majeurs. « Forcément dès lors le débat quitte le terrain de l'école pour envahir le champ du socio-politique »⁹⁵.

Ainsi, au milieu des années 1980 et alors que le Québec se trouve entre deux référendums sur la souveraineté, l'Église propage une nouvelle vision de la place, du rôle et du type de religieux qui doit exister dans les écoles. Le Comité catholique affirme ainsi que la religion est un référent identitaire qui donne un sens (une origine et une direction)⁹⁶ à toute la culture québécoise⁹⁷. Il est à noter toutefois que, dans ce discours, la spécificité catholique se perd alors quelque peu dans l'humanisme des projets éducatifs.

La spiritualité : le religieux performant

Dans *Voies et impasses*, le Comité catholique élabore longuement sur la première fonction de la religion : celle de signification. La religion permet à l'individu de se structurer en donnant

⁹³ *Ibid.*, p. 317.

⁹⁴ *Ibid.*, p. 323.

⁹⁵ *Ibid.*, p. 320.

⁹⁶ On retrouve bien ici la thèse de Fernand Dumont sur l'idée de nation en tant qu'héritage et projet : Fernand Dumont, *Raisons communes*, 2^e éd., Montréal, Boréal, Coll. « Boréal compact », 80, 1997.

⁹⁷ Lebuis, *Faire la vérité sur la confessionnalité scolaire*, p. 323-324.

un sens à sa vie. Cette « cohérence »⁹⁸ permet à l'élève de faire des liens entre ses apprentissages et de leur donner une direction, une application dans sa vie de tous les jours.

On retrouve cette fonction dans un autre document du Comité catholique publié au début des années 1990 et qui explicite cette fonction en la nommant « spiritualité ». Intitulé *Éthique, spiritualité et religion au Cégep*, il s'agit d'un rapport présentant les résultats d'une recherche menée dans quelques collèges de la province. La recherche portait sur « les besoins ou questions d'ordre spirituel, moral et religieux des élèves du collégial et sur les moyens dont ils disposent, ou pourraient disposer pour y répondre »⁹⁹. Les conclusions de ce travail ont été suffisamment appréciées par les instances catholiques pour qu'elles soient soumises à la Commission parlementaire sur l'enseignement collégial de 1992. De plus, le responsable de cette recherche, M. Guy Côté, a ensuite été nommé président du Comité catholique et ce sont les idées contenues dans ce rapport qui vont le guider¹⁰⁰ dans ses actions et recommandations jusqu'à la disparition du Comité catholique en 2000. Pour toutes ces raisons, et bien d'autres¹⁰¹, ce document apparaît particulièrement intéressant pour comprendre l'actuelle omniprésence du « spirituel » dans les discours actuels justifiant une place et un rôle à la religion dans les écoles.

Se référant plus ou moins fidèlement¹⁰² au travail de conceptualisation du théologien Hans Urs von Balthasar¹⁰³, Guy Côté détermine deux dimensions à la spiritualité : une dimension

⁹⁸ Comité catholique, *Voies et impasses*, 1, n. 75, p. 38.

⁹⁹ Québec, Conseil supérieur de l'éducation, Comité catholique, Guy Côté, *Éthique, spiritualité et religion au Cégep : rapport d'une recherche du Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation*, Québec, Publications du Québec, 1992.

¹⁰⁰ Guy Côté, *Communication personnelle*, Montréal, 29 octobre 2004.

¹⁰¹ « Ce document m'a semblé intéressant à plus d'un égard : par ses qualités intrinsèques bien sûr, parce qu'il émane d'une instance gouvernementale, parce qu'il a été produit à l'initiative d'un groupe "catholique" mais sur une question plutôt neutre "politiquement" (C'est-à-dire sans enjeux institutionnels immédiats ou immédiatement repérables). » François Nault, « La spiritualité relève-t-elle (de) la religion dans un monde désenchanté ? », dans Québec, Ministère de l'Éducation, Comité sur les affaires religieuses, *Le développement spirituel en éducation, Actes du colloque tenu à Québec, 11 et 12 novembre 2003*, Québec, Publications du Québec, 2004, p. 39.

¹⁰² *Ibid.*, p. 42-46.

¹⁰³ « L'Évangile comme norme et critique de toute spiritualité dans l'Église », *Concilium*, 9, Paris, Beauchesne, 1965, p. 11-24.

intérieure de quête de soi, de sens, de Dieu, et une dimension extérieure de transformation du monde¹⁰⁴.

Le spirituel : donner un sens à la vie

Tout d'abord, le « spirituel » apparaît dans le document comme un élément central dans la vie du jeune : le spirituel donne « un sens unifiant, décisif et fondamental à l'existence » du jeune – dans une société qui n'en offre plus – grâce à une « forme de *retour à soi* », « à “ce qui vient d'en-dedans”, par opposition à “ce qui vient de l'extérieur” »¹⁰⁵. C'est donc l'intériorité, « ce qui relève de la conscience, de l'être à sa source »¹⁰⁶.

Selon François Nault, de ce point de vue, il relève d'un ordre qu'on pourrait qualifier de « mystique » ou de « psycho-mystique »¹⁰⁷. Dans ce document, le spirituel précède le religieux. Il peut le devenir, mais la nomination de cette expérience comme religieuse n'est pas obligatoire. D'autant plus que son affirmation est problématique dans un milieu réfractaire à tout ce qui se nomme religion¹⁰⁸.

Donc, sans forcément adhérer à une tradition religieuse, le jeune qui vit une expérience spirituelle peut devenir *acteur* de sa vie. Prenant pour exemples les effets positifs du spirituel¹⁰⁹, l'étude affirme alors qu'« il est évident qu'une attention particulière mérite d'être accordée à cette dimension quand on s'adresse à des jeunes qui connaissent le désarroi »¹¹⁰. C'est notamment en référence au « drame spirituel des jeunes »¹¹¹ – incarné par le « mythe » du taux de suicide record des adolescents au Québec –, mais également au décrochage

¹⁰⁴ Côté, *Éthique, spiritualité et religion au Cégep*, p. 54.

¹⁰⁵ *Ibid.*, p. 17.

¹⁰⁶ *Ibid.*, p. 53.

¹⁰⁷ Nault, « La spiritualité relève-t-elle (de) la religion », p. 40.

¹⁰⁸ Côté, *Éthique, spiritualité et religion au Cégep*, pp. 17-29 et 53.

¹⁰⁹ En faisant référence à l'étude d'Alister Hardy, *The Spiritual Nature of Man*, Oxford, Clarendon Press, 1979.

¹¹⁰ Côté, *Éthique, spiritualité et religion au Cégep*, p. 54.

¹¹¹ Jacques Grand'Maison (dir.), *Le drame spirituel des adolescents*, Montréal, Fides, Coll. « Cahiers d'études pastorales », 10, 1992, p. 210-212.

scolaire, que le Comité montre à quel point les élèves sont en « quête de sens » depuis que la religion catholique n'est plus là pour leur en offrir. Dès lors, il importe à l'État de remédier à cette situation en encourageant les jeunes à entretenir une démarche spirituelle, qui peut ou non passer par les religions. Car, selon le Comité, mieux dans leurs têtes, les élèves auront davantage confiance en eux : non seulement ils ne se suicideront plus mais ils réussiront également mieux à l'école comme dans la vie en général.

Le spirituel : essence du civisme

Le spirituel est donc avant tout intérieur et personnel, c'est ce qui donne un sens à la vie. Mais le Comité pense aussi que ce *sens* donne à l'élève des principes moraux qui le font se comporter de manière active auprès de sa communauté et de la société. On retrouve ici la fonction morale de la religion telle que présentée dans *Voies et impasses*. Toutefois, dans *Éthique et spiritualité*, le Comité semble parler beaucoup plus largement qu'il ne le faisait en 1975, car ce n'est plus de spiritualité chrétienne dont il s'agit, mais bien de « spirituel ». Et c'est ce spirituel, conçu comme universel, qui a sa place à l'école pour former les jeunes aux actions citoyennes :

On peut parler de spirituel quand on dépasse l'ordre des considérations purement utilitaires et immédiates, pour accéder au domaine de l'altruisme, de la gratuité, de la liberté intérieure, de la contemplation.¹¹²

Le spirituel constitue ainsi l'essence (dans le sens de *fondement* mais aussi de... *carburant*) de l'esprit civique, esprit que l'école se doit de développer chez les jeunes.

Ainsi, pour synthétiser l'argument de M. Côté en en grossissant légèrement le trait : le spirituel aurait sa place dans l'école pour donner des raisons de vivre aux élèves, mais aussi pour les encourager à se tourner vers les autres et à devenir de « bons citoyens ».

Au sortir de cette rapide présentation de la justification de la place de la religion à l'école selon le Comité catholique, il apparaît clairement que c'est l'argument éducatif qui est

¹¹² Côté, *Éthique, spiritualité et religion au Cégep*, p. 53-54.

prédominant. La présence de la religion se justifie pour des raisons pédagogiques. Pour en faire la démonstration, le Comité montre comment chaque « fonction » de la religion a une utilité pédagogique dans l'école : cohésion sociale, transmission culturelle, identités sociale et individuelle et engagement social.

Plus encore, l'arrivée en force du *spirituel*, qui se définit comme une dimension de l'être humain non obligatoirement rattachée à une tradition religieuse, est caractéristique d'une nouvelle tendance de régulation du religieux à l'école. Reprenant les fonctions significatives, cohésives et « éthiques » pour ne pas dire « morales » de la religion, le document de M. Côté ôte à cette dernière ses aspects problématiques : le rapport à Dieu et à une communauté de foi. Dès lors, le « spirituel » devient récupérable par les tenants d'une éducation intégrale mais qui s'inscrivent dans une vision laïque de l'éducation. Et c'est effectivement cette conception fonctionnaliste de la religion qui est reprise par les tenants d'une laïcité « ouverte » à la fin des années 1990. Et c'est également dans ce sens qu'il convient d'interpréter la place du spirituel dans le rapport Proulx puis dans la Loi 118.

1.3.2 Une nouvelle vision du rapport Proulx : pour un religieux citoyen et significatif à l'école

À la fin des années 1990, l'argument éducatif légitimant la place de la religion à l'école est récupéré et « dénaturé » par les tenants de la laïcité *contre* les confessionnalistes « intransigeantistes » et « intégralistes » eux-mêmes. Ainsi, dans le rapport Proulx, on voit clairement comment les fonctions de la religion sont réinterprétées avec des significations politiques, citoyennes – en fait civiques – et non plus d'abord religieuses. Ceci constitue sans doute la particularité principale de cette époque et c'est ce qui nous permet de parler réellement d'un troisième temps dans l'histoire de la place de la religion à l'école.

Il semble qu'une contribution extrêmement importante du rapport Proulx dans la question de la place de la religion à l'école réside finalement dans la transmission de cette nouvelle manière de concevoir le religieux, vision largement adoptée aujourd'hui chez les laïcistes et les acteurs politiques. Cette vision du religieux peut en fait se résumer par l'assertion

suivante : la religion a une place et une utilité dans l'éducation des élèves. Par contre, ce n'est pas toute la religion qui a sa place à l'école. Seules certaines fonctions paraissent utiles à la formation des jeunes à la citoyenneté comme à la connaissance d'eux-mêmes.

1.3.2.1 Pour un religieux porteur d'identité

L'un des buts de l'école est de transmettre une culture commune pour comprendre le passé et le présent du Québec. Cette transmission de la culture passe notamment par « l'enseignement culturel des religions » proposé par le Groupe de travail en annexe de son rapport. Cet enseignement se veut un lieu de connaissance des autres religions, mais aussi d'apprentissages des référents religieux propres au Québec, c'est-à-dire de la tradition chrétienne. On se rend compte ici que les arguments du Comité catholique ont bien touché leur cible. Dépassant le rejet total de la religion, le rapport Proulx propose de considérer la religion chrétienne comme une dimension possible du référent identitaire québécois, référent que l'on doit conserver et enseigner aux « nouveaux arrivants »¹¹³.

Du point de vue des Québécois, cet enseignement vise à leur faire accepter l'altérité (les immigrants et leurs religions), en les poussant à se situer eux-mêmes en tant qu'individus et que société. Il s'agit donc de clarifier la culture québécoise avec ses sources, qu'elles soient ou non religieuses. Cet argument devait assurément toucher les membres du Groupe de travail, mais aussi le destinataire du rapport : le ministre péquiste François Legault. Du reste, avec le débat actuel (automne 2004 et hiver 2005) autour du renouvellement des clauses dérogatoires aux chartes, c'est bien de ce lien entre *religion* et *identité nationale* dont il est question, fondamentalement.

1.3.2.2 Pour un spirituel fondateur de sens et d'engagement social

¹¹³ Québec, Ministère de l'Éducation, Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, Comité sur l'éducation au phénomène religieux, *L'enseignement culturel des religions. Principes directeurs et conditions d'implantation*, Étude n° 1, Québec, Publications du Québec, 1999. Notons que le nom du comité chargé de se pencher sur un enseignement possible de la religion à l'école portait un titre assez différent de celui que le comité en question a finalement choisi pour nommer son étude. Les notions d'« éducation à » et de « phénomène » n'étaient pourtant pas anodines et témoignaient, d'une part, d'une volonté de ne pas réduire le religieux aux traditions (avec le concept de « phénomène »), mais également d'une volonté pédagogique plus ou moins claire de former les élèves tant sur le plan des contenus que de l'attitude à adopter face au religieux (avec l'idée « d'éduquer "à" »). On retrouve ces notions dans l'avis du Comité sur les affaires religieuses concernant « l'éducation à la religion » et chez Micheline Milot (membre du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école et conseillère du CAR en la matière) dans la communication qu'elle a présentée lors du colloque organisé par le CERUM et le CREUM : *Religion, éthique et citoyenneté à l'école*, Montréal, Université de Montréal, 29 octobre 2004.

Au-delà des religions, le rapport Proulx considère qu'il importe également à l'école de donner une place à la « dimension spirituelle » :

La dimension spirituelle a une existence et une densité propres qui justifient que, dans une perspective éducative, on lui apporte son soutien. Elle existe aussi [...] chez beaucoup de personnes qui ne se déclarent d'aucune religion.¹¹⁴

Pour les membres du Groupe de travail, ôter la « dimension spirituelle » de l'école serait contraire au « principe de la neutralité de l'État à l'égard des religions », au « droit à l'égalité », ainsi qu'à « la liberté de conscience et de religion » dont l'État doit favoriser l'exercice. C'est pourquoi, cette dimension spirituelle, caractérisée avant tout par l'expérience individuelle des élèves, a toute sa place pour peu qu'elle soit traitée par l'école « conformément à sa mission éducative »¹¹⁵.

De plus, cette dimension spirituelle, par son aspect non confessionnel et sa centration sur l'individu, « favorise la cohésion sociale et l'apprentissage de la tolérance et *mieux*, de l'appréciation de la diversité religieuse »¹¹⁶.

L'utilité sociale et politique de cette dimension spirituelle apparaît le plus clairement dans le rapport du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école lorsqu'il est question de la réforme de l'animation pastorale. Dans ce service, comme pour l'ensemble de l'école, la dimension spirituelle permet de « donner une âme » au milieu scolaire, ce qui favorise la cohésion sociale et l'engagement citoyen.

La pertinence sociale et politique de la présence de ce type de religieux dans l'école semble donc particulièrement importante ici :

¹¹⁴ Groupe de travail, *Laïcité et religions*, p. 218.

¹¹⁵ Comité sur l'éducation au phénomène religieux, *L'enseignement culturel des religions*, p. 12-13.

¹¹⁶ Groupe de travail, *Laïcité et religions*, p. 223. C'est nous qui soulignons.

Par ailleurs, dans une perspective plus collective, il est indéniable et souvent reconnu¹¹⁷ que l'animation pastorale ou religieuse contribue pour une part importante par les valeurs qu'elle favorise et surtout par les engagements concrets qu'elle suscite, à humaniser les écoles secondaires, contribuant à en faire des milieux de vie plus riches.¹¹⁸

Il y a donc une utilité sociale dans le développement spirituel. Mais au-delà de celle-ci, le Groupe de travail met de l'avant une utilité *politique* au religieux, puisque ce dernier vise le vivre-ensemble et la citoyenneté. Il peut être utile de citer ici une partie de l'analyse de M. Pierre-Étienne Laporte, député libéral d'Outremont, lors de la présentation du rapport par le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école :

Mon impression, c'est que votre argumentation contre l'école laïque, pas contre sortir la religion de l'école, mais contre ce que Gaucher [sic] appelle « la sortie de religion », là, l'école laïque, qui aurait bien sûr des fonctions... où les fonctions politiques que vous attribuez à la religion se seraient aussi exercées... Parce que vous attribuez des fonctions politiques à la religion. Au fond, vous faites servir la religion à l'État, puisque finalement ce que vous voulez, c'est la tolérance, c'est la coexistence, c'est l'acquisition d'un certain nombre d'habitudes de vivre ensemble ; ça contribue à la stabilité de l'État. On est d'accord avec ça. Ça ne contribue pas à amener l'individu à solutionner ses grands questionnements métaphysiques. Ça contribue à assurer la stabilité de l'État au sens de sa légitimité : le vivre ensemble, la coexistence, la gestion du pluralisme, la religion.

Ce à quoi Jean-Pierre Proulx répond :

J'ai mieux compris, M. Laporte, ce que vous entendiez par la fonction politique. Je crois que je suis d'accord avec vous dans le sens que vous... Alors, nous le disons clairement aux pages que j'ai mentionnées tout à l'heure. L'enseignement

¹¹⁷ Il faut noter que, tout au long du rapport, l'argument du « choix des parents » ou des « attentes sociales » n'est généralement pris en considération que lorsqu'il correspond aux choix normatif du Groupe de travail. Bien souvent la rhétorique vient à bout des chiffres. Voir pour exemple : « *Bien que* le nombre de catholiques soit en hausse depuis 30 ans, leur proportion a *néanmoins* baissé de 2 % depuis 1981. [...] Enfin, les personnes qui déclarent n'appartenir à aucune religion ont connu *la croissance la plus forte* : leur nombre s'est *multiplié* par 3,4 depuis 20 ans, passant à *près de* 264 000. [...] les catholiques sont *sous-représentés* sur l'île de Montréal où ils ne forment *que* 69 % de la population [...] ». Groupe de travail, *Laïcité et religions*, p. 54. C'est nous qui soulignons pour montrer la présentation partielle des données démographiques. Cette interprétation des chiffres a été particulièrement mal reçue des associations de parents (catholiques) qui considéraient que certains membres du Groupe de travail, comme Micheline Milot, réalisaient de « l'exégèse abusive » avec le choix des parents en faveur d'un enseignement religieux confessionnel.

¹¹⁸ Groupe de travail, *Laïcité et religions*, p. 218.

culturel des religions vise, peut viser précisément la formation d'un citoyen autonome responsable, donc qui travaille dans une communauté politique, qui est la nôtre, au renouvellement de la démocratie libérale dans laquelle nous nous trouvons. Alors, dans ce sens-là, je suis d'accord avec ce que vous dites.¹¹⁹

Sous cet angle, le rapport Proulx apparaît basé sur des arguments semblables à ceux du Comité catholique. En effet, comme ce dernier, le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école considère qu'il est nécessaire de conserver une place dans l'école pour les dimensions religieuse et spirituelle. Ces dimensions recouvrent la transmission des grandes notions du christianisme, la place du spirituel dans la formation intégrale de l'élève et la connaissance du pluralisme religieux. On voit pourtant que derrière cette filiation, c'est à la proposition d'une nouvelle place pour un nouveau type de religieux dont il est question : ce religieux serait aconfessionnel ; c'est-à-dire qu'il dépasserait l'adhésion à une tradition religieuse pour devenir un phénomène universel. Ce sont donc certaines « fonctions » de ce phénomène qui ont leur place à l'école : la cohésion sociale, le référent culturel et le sens à la vie.

1.3.2.3 La diffusion du modèle laïque ouvert

On sait toutes les critiques qu'a dû subir le rapport du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école : Jean-Pierre Proulx ayant lui-même essuyé des attaques personnelles de la part des confessionnalistes intransigeants. Pourtant, aujourd'hui, il semble que le modèle du religieux qu'il proposait jusqu'alors représente un certain consensus social. Ce consensus apparaît chez la plupart des acteurs du milieu de l'éducation au Québec.

¹¹⁹ « Audition du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école », *Les travaux parlementaires, Journal des débats*, Commission permanente de l'éducation, Assemblée nationale, 36^e législature, 1^{ère} session, 9 juin 1999.

Le Comité sur les affaires religieuses

On retrouve notamment ce modèle dans les avis émis par le Comité sur les affaires religieuses (CAR). Celui-ci considère que la religion a une raison d'être à l'école pour des impératifs de cohésion sociale et de reconnaissance des droits individuels.

Tout d'abord, il apparaît selon le CAR que, dans l'esprit des Chartes, l'État ne peut faire autrement qu'encourager la liberté de conscience et de religion.

La liberté de religion comporte deux aspects : la liberté positive et la liberté négative. La liberté positive renvoie au droit de croire ce que l'on veut en matière religieuse et à celui de professer ses croyances religieuses, soit par leur mise en pratique et le culte, soit par leur enseignement et leur propagation. Quant au libre exercice négatif de la religion, il correspond au droit de ne pas être forcé, directement ou indirectement, d'embrasser une conception religieuse ou d'agir contrairement à ses croyances ou à sa conscience.¹²⁰

De plus, à l'école, vu la diversité religieuse et les intolérances que cette diversité entraîne dans la société québécoise¹²¹, l'État se doit de former les jeunes à cette réalité dans le cadre scolaire laïque. La religion a donc une place à l'école pour des raisons éducatives (et non pour des raisons de droit ou historiques). Sa présence dans l'établissement scolaire vise trois objectifs qui sont également ceux de l'ensemble de la société québécoise : « [a]ssumer l'héritage religieux culturel »¹²² ; « [a]ccueillir la différence » pour permettre aux nouveaux arrivants de s'intégrer dans une société qui les respecte pour autant qu'ils respectent ses normes¹²³ ; et « [f]avoriser le renforcement des valeurs démocratiques » grâce à l'apprentissage du vivre-ensemble et la promotion « des valeurs communes dans une société pluraliste »¹²⁴. Il est donc clair que le Comité sur les affaires religieuses défend dans ce

¹²⁰ Québec, Ministère de l'Éducation, Comité sur les affaires religieuses, *Rites et symboles religieux à l'école. Défis éducatifs de la diversité. Avis au ministre de l'Éducation*, Québec, Publications du Québec, 2003, p. 4.

¹²¹ *Ibid.*, p. 32-41.

¹²² *Ibid.*, p. 42-43.

¹²³ *Ibid.*, p. 43-48.

¹²⁴ *Ibid.*, p. 48-50.

document une raison d'être *politique* à la présence de la religion à l'école : le vivre-ensemble, la culture et la démocratie étant intimement liés à cette conception de la religion.

On retrouve cette représentation de la religion dans le plus récent avis du CAR qui porte sur l'enseignement religieux. Toutefois s'ajoute à cette vision la dimension spirituelle, qui semble le critère principal du Comité pour discréditer les modèles d'enseignement privilégiés jusqu'alors par les groupes laïques. Ainsi, reprenant l'objectif de formation citoyenne explicité plus haut, le Comité souhaite que l'enseignement religieux qu'il propose, « l'éducation à la religion », s'inscrive « comme contribution à la formation de la personne et à l'éducation à la citoyenneté »¹²⁵. Il s'agit donc de dépasser le modèle de l'enseignement de type culturel.

La différence entre l'éducation à la religion et l'enseignement culturel de la religion réside dans la prise en compte de *l'expérience* de la personne pour l'aider à structurer son identité. Cette structuration passe notamment par un « positionnement dans l'univers des convictions »¹²⁶, donc par une clarification de ses propres croyances « concernant la vie, la mort et [...] la souffrance, questions qui s'imposent à la conscience de toute personne »¹²⁷. On voit bien ici que c'est dans cet appel à l'expérience religieuse individuelle¹²⁸ de chaque élève que le CAR pense dépasser l'antinomie improductive entre confessionnalistes et laïcistes.

Le CAR se dit très ouvertement influencé par la pensée de Micheline Milot qui soutient que si l'enseignement de la religion a une place à l'école publique laïque, c'est pour y promouvoir

¹²⁵ Québec, Ministère de l'Éducation, Comité sur les affaires religieuses, *Éduquer à la religion à l'école : enjeux actuels et pistes d'avenir*, Québec, Publications du Québec, mars 2004, p. 10.

¹²⁶ *Ibid.*, p. 14.

¹²⁷ *Ibid.*, p. 15.

¹²⁸ Cette expérience religieuse individuelle partagée par tous, c'est selon le président du CAR, « la dimension du croire qu'on a tous en nous ». D'ailleurs, le spirituel semble important pour le CAR puisqu'il se penche depuis 2003 sur ce thème, notamment par l'organisation d'un colloque puis par la préparation d'un avis au ministre de l'éducation, à paraître au courant de l'automne 2005. Jean-Marc Charron, président du Comité sur les affaires religieuses, *Causerie dans le cadre du cours REL714A, Enseignement religieux et moral au Québec : Éducation et citoyenneté*, Montréal, UQÀM, jeudi 24 février 2005.

« tolérance, réciprocité et civisme »¹²⁹. Effectivement, Micheline Milot a conseillé le CAR sur l'éducation à la religion à l'école. L'influence de sa pensée apparaît notamment en matière de formation à la délibération démocratique et à la prise en compte de l'altérité. Pourtant cette sociologue cherche à se dissocier de cet avis¹³⁰. Et le président du CAR, M. Charron, répète lui aussi que « l'opinion de Mme Milot a été entendue au Comité, mais qu'il a ensuite établi ses propres considérations sur le sujet »¹³¹. Quelles sont donc les différences entre ces deux visions de l'éducation à la religion ?

Alors que Micheline Milot propose une finalité essentiellement civique à cette éducation, le CAR considère que cette finalité doit venir après « le positionnement dans l'univers des convictions, [...] la connaissance et la reconnaissance de l'autre, [...] et] la réflexivité par rapport à ses propres convictions ». Donc, il semble que deux visions de la formation religieuse se côtoient ici : celle de Micheline Milot, plus axée sur le civisme et le « vivre ensemble » et celle du CAR, centrée sur une vision intégrale de l'éducation qui fait place à « l'expérience universelle du “croire”, intimement liée à celle d'espérer »¹³² : la dimension spirituelle de chaque élève. La proximité avec *Voies et impasses* et les documents de la Faculté de théologie de l'Université de Montréal¹³³ est donc plus grande dans l'avis du CAR que dans les écrits de Micheline Milot...

¹²⁹ Micheline Milot, *Tolérance, réciprocité, civisme : les exigences des sociétés pluralistes*, Université du Québec à Montréal, Département de sociologie, 2004. Texte non publié.

¹³⁰ Milot, Communication au colloque CERUM - CREUM.

¹³¹ Charron, *Causerie dans le cours REL714A*.

¹³² Comité sur les affaires religieuses, *Éduquer à la religion à l'école*, p. 15.

¹³³ Une analyse comparative poussée serait fort utile pour montrer les liens très importants que nous avons relevés entre les rapports et avis de la Faculté de théologie de l'Université de Montréal sur la place de la religion à l'école et le plus récent avis du CAR.

Les groupes de pression laïques et confessionnels : pour un religieux citoyen

Les groupes de pression laïques et confessionnels ont vu eux aussi leur discours évoluer dans le sens amorcé par le Comité catholique. Ils défendent aujourd'hui majoritairement une place pour la religion à l'école dans une optique et pour des raisons pédagogiques : la poursuite d'une identité commune et le vivre-ensemble pacifique.

Il suffit de noter ici l'évolution des discours de l'Assemblée des évêques du Québec (AEQ) et de la Coalition pour la déconfessionnalisation du système scolaire (CDSS) pour se rendre compte de la rapidité avec laquelle des conceptions particulièrement antagonistes sur la place de la religion à l'école ont grandement évolué au cours des dix dernières années. On sait combien leurs avis étaient divergents lors des États généraux sur l'éducation. L'AEQ soutenait « bec et ongles » le maintien d'enseignements et d'écoles confessionnels¹³⁴. La CDSS, elle, appuyait les recommandations des commissaires qui proposaient de déconfessionnaliser l'ensemble du système jusqu'aux cours d'enseignement religieux, ces derniers étant remplacés par une forme d'instruction civique¹³⁵. Pour eux, en effet, la religion était synonyme de divisions dans l'école.

Aujourd'hui, AEQ et CDSS s'accordent pour dire qu'il faut un enseignement religieux à l'école pour permettre de vivre ensemble dans une société diverse et pluraliste. CDSS¹³⁶ et

¹³⁴ « [...] nous avons aussi insisté sur la nécessité de maintenir intacts les droits reconnus par la loi 107 qui permettent à l'école d'être confessionnelle : droit à l'enseignement religieux confessionnel, droit à l'animation pastorale, droit des parents en regard de la reconnaissance du caractère confessionnel de l'école, etc. ». Mgr André Gaumond, président de l'AEQ, « Les évêques et la déconfessionnalisation : "Il ne faut surtout pas démissionner !" » Selon les sondages, plus de 70 % des parents tiennent à l'école confessionnelle », *La Presse*, Montréal, 25 octobre 1996, p. B3.

¹³⁵ « Ce que les membres de le [sic] CEQ ne veulent plus, "c'est d'une école qui sépare les enfants sur la base de convictions religieuses. Le rôle de l'école n'est pas de séparer, mais de rassembler" ». Lorraine Pagé dans Vincent Cliche, « La CEQ consultera ses membres sur la laïcisation de l'école », *Le Soleil*, Québec, 30 juin 1994, p. A10. Mme Pagé était porte-parole de la CDSS à cette époque.

¹³⁶ « La Coalition propose, depuis plusieurs années, un enseignement culturel des religions qui serait commun à tous les élèves. Il éviterait de les diviser sur une base religieuse et il serait respectueux des chartes. Tous les enseignements tiennent compte de la réalité québécoise, qu'il s'agisse de la géographie, de l'histoire ou de la littérature. Il en serait de même de l'enseignement culturel des religions. "Les religions chrétiennes ont marqué notre société et l'enseignement devra en tenir compte", de dire Louise Laurin. Pour la Coalition, cet aménagement serait de loin le plus favorable à l'apprentissage du vivre ensemble, à la compréhension, au dialogue et à l'intégration sociale et scolaire. C'est avec justesse que le Conseil soulève un enjeu citoyen : le maintien de la paix

AEQ¹³⁷ pensent que cet enseignement doit former les élèves sur la tradition chrétienne, du fait de son importance pour comprendre le Québec. Les deux organismes considèrent que cet enseignement doit porter sur les autres grandes traditions religieuses pour comprendre les nouveaux arrivants et que, finalement, l'objectif commun d'un enseignement religieux, c'est la paix sociale. Certes, l'AEQ souhaiterait que cet enseignement religieux soit confessionnel et la CDSS qu'il soit de type culturel, mais ces deux groupes appuient leurs propos sur une vision de plus en plus proche de l'utilité de certaines fonctions de la religion à l'école.

Il est par ailleurs remarquable que ces deux acteurs, qui sont à l'origine radicalement opposés dans leur représentation d'une place pour la religion à l'école, soient tous deux réticents face à un enseignement religieux qui viserait directement la dimension spirituelle de l'élève selon le modèle proposé par le CAR. Évêques et laïcistes craignent que cette dimension soit un « cadeau de grec » permettant au parti adverse d'imposer ses idées sous l'apparence de la neutralité. Ainsi, les évêques ont peur de voir dans l'éducation à la religion une sorte de formation à un religieux républicain (ce qui est acceptable religieusement en société¹³⁸) et les laïcistes craignent par-dessus tout un retour à *Voies et impasses*¹³⁹.

sociale.» Centrale des syndicats du Québec, « Communiqué de presse de la Coalition pour la déconfessionnalisation du système scolaire », Site Internet de la CSQ, www.csq.qc.net.

¹³⁷ Raymond St-Gelais, Président de l'Assemblée des évêques du Québec, « Position de l'Assemblée des évêques du Québec sur l'enseignement religieux confessionnel dans les écoles publiques », Site Internet de l'AEQ, www.eveques.qc.ca/aeqdoc_aeq_2004_10_26_f_0.html.

¹³⁸ Micheline Milot parle d'une « nécessaire retenue » pour les comportements religieux effectués dans l'espace public. Colloque CERUM-CREUM, *Religion, éthique et citoyenneté à l'école*.

¹³⁹ C'est ce qui se dégage des communications présentées par les représentants de l'AEQ (Mgr Pierre Gaudette) et du Mouvement laïque québécois (Daniel Baril) lors du Colloque CERUM - CREUM, *Religion, éthique et citoyenneté à l'école*.

Malgré leurs réticences, « la dimension spirituelle » fait bel et bien partie de la Loi sur l'instruction publique et elle constitue, avec la citoyenneté, la principale raison d'être du nouveau service d'animation à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire (SASEC).

1.3.3 Une nouvelle vision de la Loi 118 : la promotion du religieux non-confessionnel

S'il est vrai que la Loi 118 entraîne la déconfessionnalisation du système scolaire, le religieux demeure tout de même présent dans l'éducation, y compris dans les structures où aucune des administrations qui gérait la défunte confessionnalité n'est totalement supprimée. De plus, la « dimension spirituelle » fait son apparition dans la loi. L'importance de celle-ci est telle qu'un service nouvellement inscrit dans cette loi vise spécifiquement le développement de cette dimension dans l'école : le SASEC.

1.3.3.1 Le « remplacement » des administrations confessionnelles

Il convient tout d'abord de rappeler que toutes les administrations qui s'occupaient de la gestion de la confessionnalité scolaire sont supprimées, mais qu'elles sont immédiatement remplacées par des organismes qui ont les mêmes rôles tout en ne se situant plus forcément dans une confession religieuse particulière. Ainsi et comme le *Document d'orientation ministériel* le souligne, le Comité sur les affaires religieuses et le Secrétariat aux affaires religieuses sont créés « en remplacement », d'une part, « du comité catholique et du comité protestant du Conseil supérieur de l'éducation » et, d'autre part, « des sous-ministres associés de foi catholique et de foi protestante »¹⁴⁰.

De plus, il convient de prendre en compte la composition du Comité sur les affaires religieuses. Étant donné que la Loi 118 maintient l'enseignement religieux de type confessionnel, l'État, qui se veut neutre, ne peut évaluer le contenu proprement confessionnel

¹⁴⁰ Ministère de l'Éducation, *Dans les écoles publiques du Québec*, pp. 16 et 17.

du programme de cet enseignement. C'est pourquoi, c'est au CAR que revient la tâche d'accepter ou non le contenu de ces programmes. Le ministre se décharge complètement de cette responsabilité sur les membres du Comité qui sont légalement les seuls juges de la valeur confessionnelle des enseignements et, donc, les seuls à pouvoir officiellement approuver ou refuser un programme de formation. Pour toutes les autres disciplines, le ministre de l'Éducation est censé avoir le dernier mot, mais pas sur ce sujet. Or, cette particularité oblige le ministre à nommer des personnes habilitées à évaluer ce contenu confessionnel donc des théologiens, qui sont dans les faits des théologiens catholique et protestant¹⁴¹.

1.3.3.2 La valorisation du spirituel

Si on laisse de côté cette persistance du religieux confessionnel, la Loi 118 est également importante du fait de la place qu'elle donne à la « dimension spirituelle » de l'élève, à ses croyances et à leur liberté d'expression :

L'addition de deux dispositions aux articles 36 et 37 de la Loi sur l'instruction publique témoigne de la prise en compte du fait religieux par l'État. On lit maintenant, au premier alinéa de l'article 36, que l'école « doit, notamment, faciliter le cheminement spirituel de l'élève afin [de] favoriser son épanouissement ». De plus, l'article 37 précise que « le projet éducatif de l'école doit respecter la liberté de conscience et de religion des élèves, des parents et des membres du personnel de l'école ». L'ajout de la première clause doit être compris comme un engagement de l'État à reconnaître les besoins de formation des élèves eu égard à leur dimension spirituelle, engagement qu'il n'a pas manqué de concrétiser par divers moyens. L'école accueille des individus en quête de sens, qui s'interrogent sur la religion et qui doivent construire une réflexion critique sur la société. La deuxième clause fournit le cadre à l'intérieur duquel l'école peut s'acquitter de son rôle à l'égard de la dimension spirituelle de l'élève, c'est-à-dire le respect de la liberté de conscience et de religion.

L'intérêt de ces ajouts à la Loi sur l'instruction publique réside surtout dans leur conjonction : l'école doit faciliter le cheminement spirituel de l'élève dans le respect de la liberté de conscience et de religion de tous et de toutes. Cela exige d'elle un équilibre qui ne sera pas toujours facile à trouver : il lui faudra tracer une ligne entre les droits et les intérêts concurrentiels des individus. Mais, cette

¹⁴¹ Charron, *Causerie dans le cours REL714A*.

conjonction doit aussi être vue comme engendrant une tension créatrice qui devrait inciter les acteurs du monde de l'éducation à chercher des solutions novatrices dans la gestion de la diversité religieuse.¹⁴²

La loi insiste sur l'importance du religieux à l'école en ajoutant un rôle à celle-ci : *favoriser* le cheminement spirituel de l'élève *afin* de permettre son épanouissement. L'école ne doit donc pas se contenter de tolérer les religions. Elle doit reconnaître et encourager de différentes manières tout ce qui pourrait amener l'élève à avancer dans son cheminement spirituel vers un plus grand épanouissement.

Ceci concerne les buts généraux de l'école. Mais plus précisément, le ministre de l'Éducation a décidé de confier cette tâche, qu'il juge donc importante¹⁴³, à un service complémentaire bien précis : le SASEC.

1.3.3.3 Le Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire

Le Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire représente dans l'école le lieu privilégié du développement spirituel, même s'il n'est officiellement pas le seul. Le ministre de l'Éducation lui donne une grande importance et de fait, il s'agit du seul service complémentaire qui soit enchâssé dans la Loi sur l'instruction publique, ce qui lui confère un statut privilégié¹⁴⁴. En effet, cette inscription dans la loi fait en sorte que seule une décision législative pourrait le supprimer, alors que tous les autres services dépendent uniquement, légalement, d'une décision ministérielle.

¹⁴² Comité sur les affaires religieuses, *Rites et symboles religieux à l'école*, p. 26.

¹⁴³ Il convient tout de même de prendre en considération ici le réalisme politique du ministre qui ne pouvait se permettre de mettre à pied tous les animateurs et toutes les animatrices de pastorale. À l'opposition des Églises se serait alors ajoutée celle des syndicats, en particulier de la CEQ. Cette dernière ne soutenait d'ailleurs pas le nouveau service pour des raisons idéologiques, mais bien pragmatiques : conserver les postes de ses membres syndiqués parmi les animateurs et animatrices de pastorale. Jocelyn Berthelot, chercheur à la CSQ, *Communication personnelle*, Montréal, 29 octobre 2004.

¹⁴⁴ « L'élève, autre que celui inscrit à la formation professionnelle ou aux services éducatifs pour les adultes, a droit à des services complémentaires d'animation spirituelle et d'engagement communautaire ». *Loi sur l'instruction publique*, art. 6.

Les visées de ce service représentent, en condensé, l'essentiel des fonctions de la religion qui sont mises de l'avant dans le troisième temps de la place de la religion à l'école :

[...] selon les orientations gouvernementales, les activités du service peuvent être à caractère humanitaire, spirituel, confessionnel ou interconfessionnel axées notamment :

- sur la quête de sens des jeunes ;
- sur le développement de la conscience sociale ;
- sur l'humanisation du milieu ;
- sur l'engagement communautaire ; et
- sur les besoins des élèves en fonction de leur appartenance religieuse propre.¹⁴⁵

Ainsi, ce nouveau service complémentaire, obligatoire dans chaque école¹⁴⁶, cumule les « fonctions éducatives de la religion » – telles que formulées par le Comité catholique – et tend à leur ôter leur ancrage confessionnel, suivant en cela la réinterprétation du spirituel qui est énoncée dans le rapport Proulx. Car pour le ministre de l'Éducation, un service spirituel n'est pas un service religieux :

L'expression animation spirituelle signifie ce qui est relatif au sens à la vie, à l'expérience réfléchie et responsable, aux valeurs. Le « spirituel » se distingue ainsi du « religieux », qui concerne la relation au divin, qui englobe la dimension spirituelle mais en la reliant en la foi en Dieu et à une communauté de foi.¹⁴⁷

L'ensemble de ces réinterprétations se trouve conceptualisée dans un nouvel intitulé pour ce service qui remplace l'animation pastorale : « animation de la vie spirituelle et de l'engagement communautaire ». Et l'on retrouve ici, en version laïque, les deux principales fonctions de la religion : la socialisation du jeune et sa croissance personnelle.

Le nouveau service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire représente donc la quintessence du troisième temps de la place de la religion à l'école. On y retrouve le

¹⁴⁵ Québec, Ministère de l'Éducation, Secrétariat aux affaires religieuses et Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, *Pour approfondir sa vie intérieure et changer le monde. Le service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire. Cadre ministériel*, Québec, Publications du Québec, 13 mars 2001, p. 2.

¹⁴⁶ Rappelons que le rapport Proulx proposait que ce service soit seulement facultatif. Selon le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, il devait revenir à chaque milieu de décider, compte tenu des budgets et des besoins du milieu, si ce service était nécessaire.

¹⁴⁷ Ministère de l'Éducation, *Dans les écoles publiques du Québec*, p. 14.

« spirituel », conçu comme un religieux aconfessionnel dont la fonction éducative se situe dans le mandat de l'école (instruire, socialiser, qualifier) et qui ne constitue pourtant pas une rupture brutale avec le passé. En effet, ce sont les anciens animateurs et animatrices de pastorale qui prennent en charge ce service.

Ainsi, plutôt que d'affirmer simplement que le principe « qui guide l'élaboration de la loi 118 consiste à *avoir moins de religion* à l'école¹⁴⁸ », faudrait-il conclure que cette loi change le *type* de religieux qui est présent dans les écoles. Si la religion *institutionnalisée* disparaît (ou est reléguée à un espace et à un horaire bien circonscrits), le *religieux laïque*, lui, apparaît (en particulier dans le SASEC), et cette évolution se situe dans la lignée de la prise en compte du pluralisme religieux au Québec. Ce religieux laïque réunit les fonctions que l'État juge pertinentes pour l'école, soit la signification (l'élève doit donner un sens à sa vie), l'appartenance (l'élève doit se sentir membre de l'école et de la société) et le guide moral (œuvrer pour le bien commun). Il s'agit clairement d'une nouvelle naturalisation de la religion, celle-ci quittant ses aspects transcendants (la fonction de contact avec Dieu) et irrationnelles (comme l'acceptation de la souffrance) pour devenir un religieux intérieur (voire immanent), citoyen et moralement fortement orienté vers le bien-être collectif. C'est dans ce contexte que l'on voit apparaître la « dimension spirituelle » qui fait son entrée dans la législation par la grande porte, si l'on peut dire. Cette dimension semble transcender les religions, les valeurs, les normes et la formation personnelle ou sociale.

Et c'est cette dimension que les animateurs et animatrices de vie spirituelle et d'engagement communautaire doivent développer chez les élèves. Il importe donc de savoir de quelles manières et avec quelles stratégies ces animateurs et animatrices peuvent concrètement déployer cette dimension, l'encourager et l'accompagner, tout en demeurant neutres religieusement. C'est le travail de ces acteurs du milieu scolaire que nous allons voir à

¹⁴⁸ Micheline Milot, *Laïcité dans le nouveau monde. Le cas du Québec*, Turnhout, Brepols, Coll. « Bibliothèque de l'école des hautes études, Section Sciences religieuses », vol. 115, 2002 ; cité dans Jean-Marc Larouche, « La religion dans l'espace public. Retour sur le rapport Proulx », *Religiologiques*, 28, Montréal, Université du Québec à Montréal, Département des sciences religieuses, automne 2003, p. 87.

présent, en commençant par l'histoire de leur profession, puis en nous intéressant à la réalité de leurs tâches sur le terrain des écoles.

CHAPITRE II

DE LA PASTORALE À L'ANIMATION SPIRITUELLE ET COMMUNAUTAIRE : VERS UN SPIRITUEL SANS CONTENU

Le service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire constitue le lieu central, privilégié, de la présence dans les écoles publiques de ce que le gouvernement a décidé d'y promouvoir : la *dimension spirituelle* de l'être humain. Pour comprendre ce que les agents du milieu scolaire entendent par cette notion, il convient d'étudier le service aujourd'hui, c'est-à-dire le travail effectué par ces animateurs et animatrices, mais également de connaître leur histoire.

Aujourd'hui perçu comme le dernier lieu d'humanisation dans l'école, le service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire (SASEC) est l'héritier de l'animation pastorale et constitue, en quelque sorte, son prolongement laïque. Loin de constituer une rupture, le passage de la pastorale au SASEC était dans une large mesure désiré et avait débuté dans les faits dès le début des années 1990. Pourquoi les animateurs et animatrices de pastorale ont-ils opéré ce passage ? Pourquoi l'ont-ils même dans une certaine mesure encouragé ? Et qu'est-ce qui a officiellement changé par rapport à l'ancien modèle d'animation ? C'est ce qu'il s'agit de savoir ici avant de s'intéresser, dans le chapitre suivant, à la réalité des transformations observables sur le terrain des écoles.

2.1 Évolution historique de la pastorale scolaire : d'une pastorale intégrative à une pastorale d'animation

Depuis les années 1950, le service d'animation pastorale offert dans les écoles publiques du Québec a considérablement changé. Avant cela, la pastorale constituait généralement un service offert par le curé dans chaque école de sa paroisse¹. Celui-ci ou son vicaire visitait chacune d'entre elles une ou plusieurs fois par année². L'école préparait les jeunes aux sacrements en leur enseignant les principes, les dogmes et la morale catholiques ; l'animation pastorale était alors un outil pour permettre aux jeunes de prendre le relais des adultes au sein de l'Église. La pastorale scolaire visait alors l'*intégration* du jeune dans la communauté catholique, en particulier paroissiale, dans l'Église des adultes³.

À partir des années 1960, avec la création du système des écoles polyvalentes, ce modèle change, et ce, plus rapidement au secondaire qu'au primaire en raison de la création des charges d'aumôniers dans les écoles secondaires publiques. Ces aumôniers deviennent rapidement des spécialistes et leur travail se modifie peu à peu par rapport au modèle hérité des paroisses. Pourtant, le Comité catholique souhaitait que cette filiation paroissiale soit conservée. En effet, dans ses *Règlements* de 1959, le Comité précise que la tâche qui est assignée aux aumôniers doit être directement liée au modèle de pastorale paroissiale : « L'aumônier s'emploie à développer l'esprit paroissial chez les élèves et favorise leur participation à la vie religieuse et sociale des paroisses auxquelles ils appartiennent »⁴. Il est fort probable ici que la crainte provenait surtout des évêques du Québec qui, dans leur

¹ « Le Code scolaire de la province de Québec reconnaissait au curé ou à son représentant le privilège de visiter les écoles catholiques, d'enseigner le catéchisme et de faire passer les examens, même dans les matières profanes ». Benoît Gendreau, *Le système scolaire du Québec*, Ottawa, Guide, 1967, p. 15 ; cité dans Marc Goulet, *Jalons pour une histoire de la pastorale scolaire au Québec de 1964 à 1969*, Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke, Faculté de théologie, 1970, p. 1.

² Michèle Lavoie, *Du monolithisme au pluralisme en pastorale scolaire au primaire*, Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke, Faculté de théologie, 1979, p. 11-12.

³ Goulet, *Jalons pour une histoire de la pastorale scolaire*.

⁴ Québec, Gouvernement du Québec, *Les Règlements du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique*, Québec, Éditeur officiel, 1959, art. 141a, p. 45 ; cité dans Goulet, *Jalons pour une histoire de la pastorale scolaire*, p. 3-4.

ensemble, étaient soucieux de « rattacher la nouvelle institution secondaire à la paroisse, par crainte d'un déracinement éventuel »⁵.

2.1.1 Dès les années 1960, au secondaire : un éloignement de la paroisse

Mais le modèle paroissial fait long feu au secondaire. Très rapidement, on assiste à une prise de distance par les aumôniers du secondaire de leur attache paroissiale, alors qu'au primaire, la pastorale demeure étroitement collée à la figure du curé de la paroisse et l'approche sacramentaire y est toujours majoritaire.

Si au secondaire il en va autrement, c'est en partie dû, nous l'avons dit, à la spécialisation des aumôniers et au détachement paroissial des écoles secondaires. Mais on peut également considérer l'influence de la Jeunesse étudiante catholique (JEC) dans les services d'aumôneries dès les années 1960, influence qui a bouleversé l'organisation de la pastorale⁶. En effet, les réunions locales et provinciales d'aumôniers orchestrées par la JEC ont entraîné chez ceux-ci une prise de conscience de leur statut particulier et « le désir d'une mise en commun permanente et structurée de leurs expériences »⁷. C'est ainsi qu'en 1964 des démarches sont entreprises auprès des évêques du Québec afin d'obtenir une reconnaissance de leur association (l'Association provinciale des aumôniers d'école). Une fois cette reconnaissance obtenue, les animateurs ont mis de l'avant une nouvelle approche de la pastorale davantage collée à l'école et à la communauté et réticente à entrer dans la catéchèse⁸. Cette approche répondait aux besoins du milieu mais également à l'intégration

⁵ Goulet, *Jalons pour une histoire de la pastorale scolaire*, p. 4.

⁶ Richard Leblanc, *Entrevue*, Montréal, 30 août 2004. Richard Leblanc est le principal rédacteur du Cadre ministériel définissant la profession des AVSEC. Il est fonctionnaire à la Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, responsable du dossier de « l'animation spirituelle et communautaire ».

⁷ R.O. Blackburn, « Un peu d'histoire », *Bulletin de liaison*, vol. 1, no 1, 1965, p. 1 ; cité dans Goulet, *Jalons pour une histoire de la pastorale scolaire*, p. 13.

⁸ Goulet, *Op. cit.*, p. 16.

par les aumôniers des méthodes des nouveaux pédagogues (de Carl Rogers)⁹ et catéchétiques (de Vatican II)¹⁰.

En outre, au cours des années 1960-1970, les activités proposées par les animateurs (surtout des hommes) sont de plus en plus centrées sur les élèves et tournent principalement autour de la réflexion sur les grandes problématiques sociales. Dans certains milieux moins pratiquants, cette réflexion a même eu tendance à prendre le pas sur les objectifs sacramentaires, même si l'année est toujours rythmée par les grandes fêtes catholiques et que des messes pouvaient alors être célébrées dans l'école par les nombreux animateurs de pastorale qui étaient également prêtres¹¹. Ce changement de cap dans la pastorale scolaire au secondaire se situe en réaction par rapport aux règlements du Comité catholique. Ceux-ci valorisaient une pastorale *scolarisée* (de type paroissiale) alors que les milieux scolaires pensaient qu'« il [était] urgent de se diriger vers une Pastorale des Jeunes »¹², plus à l'écoute de leurs besoins et questionnements.

2.1.2 Les années 1970 : la professionnalisation des animateurs et animatrices du secondaire

C'est d'ailleurs dans cette optique que, pendant les années 1970, les aumôniers du secondaire mettent de l'avant l'idée de développer un service sur le modèle des autres professionnels présents dans l'école : psychologues, orienteurs scolaires, etc. Cette idée était soutenue par les directions d'école, car les animateurs travaillaient très souvent en lien avec les différents professionnels des services complémentaires. En 1973, la reconnaissance du caractère

⁹ Le Comité catholique a d'ailleurs observé ces changements intervenus dans la pastorale : « Dans ce processus d'adaptation et de renouvellement, la pastorale est devenue "l'animation pastorale". Le pasteur ou l'aumônier a pris le titre d'animateur de pastorale. Ce n'est pas là une simple mode langagière. [...] Inspirés à la fois par ce nouveau pédagogique [celui inspiré par Carl Rogers] et par le nouveau conciliaire, les pasteurs scolaires ont cherché une nouvelle définition de leurs relations aux jeunes et de leur influence éducative ». Québec, Conseil supérieur de l'éducation, Comité catholique, *Voies et impasses*, 5, « *L'animation pastorale* », Québec, Publications du Québec, 1980, n. 233, p. 94.

¹⁰ Lavoie, *Du monolithisme au pluralisme*, p. 13-16.

¹¹ Leblanc, *Entrevue*.

¹² F. Tremblay, A. Lamy et al., *Vers une pastorale des jeunes*, Québec, Institut de catéchèse, Université Laval, 21 décembre 1967, p. 7 ; cité dans Goulet, *Jalons pour une histoire de la pastorale scolaire*, p. 49.

professionnel de l'animation pastorale lui est alors accordée, ce qui permet d'envisager la syndicalisation de cette profession¹³. Cette syndicalisation était très importante pour les animateurs car un mandat de leur évêque était nécessaire pour obtenir et conserver un poste ; beaucoup de discriminations étaient donc théoriquement possibles. D'autant plus que ce sont de moins en moins souvent des prêtres qui deviennent animateurs de pastorale¹⁴ et que ces derniers ne sont donc plus des « modèles de sainteté »¹⁵. Ainsi on peut noter que, pendant cette décennie, de nombreux animateurs ont abandonné leur travail, notamment parce qu'ils ne voulaient plus avoir de comptes à rendre sur leur vie privée auprès de leur évêque et qu'ils ne se sentaient plus du tout à l'aise avec la partie sacramentaire de leur tâche¹⁶.

Si cette contestation se retrouvait particulièrement à Montréal – où les animateurs, très frondeurs, s'opposaient de plus en plus ouvertement au mandat épiscopal –, dans l'ensemble du Québec aussi la pratique pastorale changeait. Les animateurs étaient généralement plus enclins à mettre en pratique les enseignements chrétiens plutôt que d'enseigner des préceptes jugés trop abstraits pour les jeunes. De là leur intérêt pour les questions de justice sociale comme l'aide au Tiers-monde (Jeunesse du monde, Club 2/3 ou Unicef) et aux itinérants.

La pastorale scolaire, envisagée sous une optique rénovée, allait devoir servir de tremplin pour opérer le passage d'une religion imposée et enseignée, à une religion acceptée et pratiquée, [et] cesser d'être uniquement verbal pour s'enraciner dans la vie de ceux auxquels ils s'adressent.¹⁷

¹³ Après divers changements de noms, l'association des animateurs de pastorale scolaire finit par créer, le 14 octobre 1978, la Conférence de la pastorale scolaire qui sera très active par la suite dans la défense d'un nouveau modèle d'animation auprès du MEQ.

¹⁴ Selon le Comité catholique, à la fin des années 1980, les laïques constituent plus de 30 % des effectifs auxquels il faut ajouter 10 % de religieux et religieuses.

¹⁵ Leblanc, *Entrevue*.

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ Goulet, *Jalons pour une histoire de la pastorale scolaire*, p. 73.

2.1.3 La réaction ecclésiale : *Voies et impasses*

C'est à ce moment, donc au cours des années 1970, que le Comité catholique publie les premiers volumes de son rapport intitulé *Voies et impasses*, dans le but de repenser les orientations du système scolaire afin de l'ajuster à la réalité contemporaine. Porteur d'une vision *intégraliste* de la dimension religieuse au sein de l'école, *Voies et impasses* se voulait une réponse concrète aux constats d'échecs de la transmission de la religion tels que présentés par le *Rapport Dumont* en 1971. Malgré son caractère intégraliste, *Voies et impasses* ne pose pas de problèmes aux animateurs car la définition de la religion qui y est véhiculée est suffisamment large pour convenir à la fois à une animation sacramentaire et à une animation plus séculière.

Pour le Comité catholique, le service participe à la formation de la pratique évangélique du jeune en lui permettant de « donner un sens à sa vie », de « vivre en communion avec les autres », d'« entrer en contact avec Dieu », d'« orienter ses conduites morales » et d'« établir des liens » entre les différents apprentissages qu'il réalise à l'école, afin d'obtenir une vision globale de l'existence¹⁸. Ces caractéristiques sont tellement générales et ouvertes que, nous le verrons, le Cadre ministériel définissant le nouveau service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire peut facilement les reprendre dans leur essence, pour les intégrer dans son modèle laïque.

Voies et impasses propose donc de faire de l'animation pastorale un *atelier de pratique évangélique*. En effet, pour le Comité catholique, l'animation « se conçoit comme un atelier, où les jeunes, par des exercices pratiques, peuvent faire l'expérience et l'apprentissage de la vie et des valeurs évangéliques »¹⁹. Le Comité sanctionne dès lors la pratique, déjà constatée dans les milieux, qui consistait à laisser de côté les initiations sacramentaires – la théorie – pour s'occuper de charité, d'actions.

¹⁸ Comité catholique, « *L'animation pastorale* », p. 19-20.

¹⁹ *Ibid.*, p. 17-21.

C'est ainsi que l'animation pastorale a évolué sous la pression constante des jeunes eux-mêmes. [...]

Le répertoire des activités pastorales témoigne du changement intervenu. Les retraites du début de l'année ont fait place à des journées d'accueil ; les recollections à des stages ou à des « camps ». Pour l'engagement apostolique, autrefois limité à un ou deux mouvements, on compte aujourd'hui une multitude de groupes ou de « projets » [...] Les célébrations liturgiques de masse, beaucoup moins fréquentes, ont fait place à des célébrations en petits groupes. [...]²⁰

S'il reconnaît certains bénéfices à cette évolution, le Comité catholique s'oppose à une tendance lourde de l'animation pastorale qui met selon lui l'accent trop lourdement sur le vécu des jeunes :

À force de miser sur le vécu, l'animation pastorale hésite parfois à proposer des démarches qui ne sont pas spontanées aux jeunes et qui exigeraient une médiation plus forte des animateurs eux-mêmes. *Il arrive que ces derniers se muent en praticiens séculiers de l'animation.*²¹

En tout cas, il est clair que dès le début des années 1970, l'animation au secondaire a grandement délaissé les activités explicitement religieuses pour se concentrer sur des actions pratiques à visées en général humanitaires. En devenant un service éducatif comme les autres, l'animation pastorale semble devoir dorénavant être évaluée par l'établissement et sa pertinence dépend des projets de l'animateur. Celui-ci doit donc de plus en plus intégrer son animation « dans le moule, dans les normes, dans les cadres, dans les horaires, dans les conventions, bref dans le terne rituel scolaire »²² et c'est sans doute là que réside la principale force de la pastorale au secondaire, mais également sa principale source de questionnement quant à son identité religieuse.

²⁰ *Ibid.*, p. 94.

²¹ *Ibid.*, p. 96. C'est nous qui soulignons.

²² *Ibid.*

2.1.4 Les années 1980-1990 : un nouveau service pour une nouvelle clientèle

Pendant les années 1980, l'animation pastorale suit globalement le modèle présenté par le Comité catholique. Il continue, au moins au secondaire, son évolution vers la valorisation des expériences au détriment du discours. Mais le mandat épiscopal et le caractère catholique du service continuent de déranger les animateurs qui ne se sentent pas à l'aise pour réaliser des activités avec les jeunes, surtout en contexte de pluralisme religieux. L'identité catholique des animateurs les empêcherait d'être réellement au service de toute l'école et de tous les élèves, ce qui n'est pas sans poser problème aux directions d'établissements et qui questionne l'animation pastorale elle-même.

La même problématique se retrouve au primaire mais avec moins d'ampleur vue la faible proportion d'élèves qui ne suivent pas l'enseignement religieux et surtout l'absence d'un réel service d'animation indépendant de la paroisse²³.

Au milieu des années 1980 et face aux pressions exercées par les animateurs²⁴, les directions d'établissement et le MEQ, l'épiscopat revoit les orientations de l'enseignement religieux et du service de pastorale dans les écoles en leur ôtant l'objectif de préparation aux sacrements. Ce geste enlève un poids énorme des épaules des animateurs qui peuvent dès lors se consacrer davantage à la dimension sociale de leur travail. Au primaire, les animateurs et animatrices continuent leur évolution sur le modèle du secondaire. Tout en continuant de relever des paroisses jusqu'en 2002, ils mettent en place des activités plus collées à l'école et aux besoins particuliers du milieu, ce que les directions apprécient grandement²⁵.

²³ « À cette époque, seules quelques « paroisses du diocèse de Montréal, en collaboration avec les services diocésains et plusieurs commissions scolaires, prenaient en charge des services d'animation pastorale dans quelques écoles primaires publiques du diocèse de Montréal. La démarche catéchétique était alors assumée par des prêtres de paroisse. Après quelques années d'expérimentation, Mgr Grégoire, alors archevêque de Montréal, proposait des orientations précises concernant le domaine de la pastorale. Depuis, des animatrices et des animateurs laïques sillonnent les écoles primaires procurant des services de pastorale ». Marie-Andrée Amiot, « L'école compte sur les "elles" de la pastorale », *Le Devoir*, Montréal, « Cahier spécial », 8 avril 1993, p. C5.

²⁴ Lavoie, *Du monolithisme au pluralisme*, p. 20-21.

²⁵ Leblanc, *Entrevue*.

Mais au secondaire, les animateurs ne sont pas pleinement satisfaits du geste des évêques, surtout dans les régions où au pluralisme religieux interne (catholiques-laïques) s'ajoute une diversité liée à l'immigration et qui rend de plus en plus problématique l'identité catholique de l'animateur²⁶. C'est pourquoi, au cours des années 1990, le Forum de la pastorale dans le secteur public (qui inclut les domaines de la santé, de l'éducation et des prisons) rédige un certain nombre de mémoires et de rapports qui vont dans le sens d'un changement de nature du service. Ils souhaitent remplacer le modèle confessionnel existant par un « service commun d'animation spirituelle et communautaire »²⁷ semblable d'ailleurs au modèle alors proposé par le Comité catholique. Cette nouvelle appellation viserait notamment à mieux représenter le travail réellement effectué dans les écoles et à distancer les animateurs du catholicisme aux yeux des parents²⁸.

Ainsi, à la fin des années 1990, les animateurs de pastorale au secondaire sont en majorité très loin de l'institution ecclésiale notamment parce qu'ils doivent, pour rejoindre les jeunes, laisser de côté le message traditionnel de l'Église. La pastorale s'est donc singulièrement sécularisée et a acquis « comme traits essentiels la présence et l'accompagnement auprès des jeunes non présumés appartenir à la communauté chrétienne »²⁹. Basant leur intervention sur « l'agir », les animateurs espèrent ainsi rejoindre tous les élèves, tout en contestant en pratique le modèle pastoral « ecclésial ».

²⁶ Marc Thibodeau, « Les animateurs de pastorale veulent se distancer de l'archevêché », *La Presse*, Montréal, 16 février 2000, p. A13.

²⁷ Forum de la pastorale dans le secteur public, *La place du spirituel dans les institutions publiques*, Mémoire présenté à la commission permanente sur l'Éducation du Gouvernement du Québec, octobre 1999, p. 13.

²⁸ Selon Lucie Lafrance, animatrice à l'école secondaire Édouard-Montpetit de la CSDM : « La tâche décrite dans la fonction de l'animation de pastorale ne correspondait plus à ce que nous faisons dans les écoles au quotidien. Le titre était très restrictif, la population à laquelle nous nous adressions était beaucoup plus large que les seuls catholiques ». Luc Allaire, « L'animation de pastorale se modernise », *Nouvelles CSQ*, septembre-octobre 2001, p. 8.

²⁹ Gilles Lavoie, *L'animation pastorale au secondaire ou l'Évangile sans Église*, Thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal, Département de sociologie, juin 1999, p. vii. Cette thèse portait sur la polyvalente de Chambly et les constats dressés par l'auteur sur la pastorale au Québec ne sont pas issus d'une enquête sociologique à la grandeur de la province. Il s'agit plutôt d'une perception par cet observateur attentif des modifications qu'il pense être majeures dans le travail d'animation pastorale au cours des 30 dernières années. Cette vision de l'évolution de la pastorale recoupe celle de tous les autres interlocuteurs rencontrés (les AVSEC, trois professeurs de morale et religion de l'île de Montréal, Richard Leblanc et les Conseillers en éducation spirituelle, religieuse et morale).

Toutefois, ce changement d'approche est problématique à plusieurs égards. Tout d'abord, le modèle de pastorale séculière ôte aux animateurs leur référence religieuse sans lui substituer une nouvelle base, religieuse, laïque ou autre. Ensuite, l'Église « ne pouvait plus se reconnaître dans une conception de cette animation pastorale de plus en plus *séculière*, c'est-à-dire dans le siècle et de moins en moins “reproductrice” de ses aspects institutionnels »³⁰. Elle est donc prête à réviser largement l'exercice de ce service. De plus, l'animation pastorale pose problème du point de vue de l'école. En effet, il devient de plus en plus malaisé pour les acteurs de cette institution de comprendre et d'intégrer réellement ce service dont la gestion lui échappe en grande partie et dont l'utilité de cohésion basée sur la religion ne lui apparaît pas, ou plus, d'emblée³¹. Enfin, on peut se rendre compte que l'État aussi s'interroge sur le maintien ou non de l'animation pastorale car, au-delà de « cette controverse, se profile la question de la légitimité de ce type de service à l'école et, dans une perspective égalitaire, d'un service de même type pour les autres confessions »³².

Les principaux acteurs concernés par l'animation pastorale sont donc d'accord pour opérer des changements majeurs à la fonction de ce service et il est à noter qu'aucun ne semble disposé à le supprimer totalement ; son utilité apparaissant indubitable aux côtés des enseignements magistraux.

³⁰ Lavoie, *L'animation pastorale au secondaire*, p. v.

³¹ *Ibid.*, p. 94-97.

³² Québec, Ministère de l'Éducation, Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, *Laïcité et religions. Perspective nouvelle pour l'école québécoise*, Québec, Publications du Québec, 1999, p. 71.

2.2 L'animation pastorale : un enjeu mineur de la réforme des années 1990

On peut s'étonner que, tout au long des années 1990 et alors que le débat autour de la remise en question de la confessionnalité scolaire bat son plein au Québec, le service de pastorale n'attire que très peu l'attention des acteurs. Le service est presque toujours traité comme un objet de second ordre, on pourrait même dire de moindre importance que la confessionnalité du système scolaire ou l'enseignement religieux. Cela est sans doute dû au fait que ces derniers touchent tous les élèves alors que le service, lui, est « entièrement libre [...] et qu'il ne s'adresse en principe qu'aux catholiques ou aux protestants »³³. Mais également, il existe un relatif consensus implicite concernant l'animation pastorale, consensus qui voit ce service comme nécessaire dans l'école, mais avec des modifications importantes à apporter concernant son identité catholique. Ces modifications viendraient confirmer l'évolution qui s'est produite *de facto* au sein de ce service et viseraient à le rapprocher de l'école et de ses besoins particuliers.

Toutefois, une tension est présente entre les acteurs concernant les objectifs du nouveau service qui devrait, selon eux, remplacer la pastorale. D'un côté, les Églises et les coalitions confessionnalistes souhaitent que ce service demeure confessionnel, quitte à évoluer vers une approche multiconfessionnelle, alors que de l'autre, les groupes de pression laïcistes préfèrent l'idée d'un service commun d'animation de la vie civique et/ou spirituelle des jeunes. Au sein de cette dialectique, étonnamment, le rapport Proulx est fort proche du communautarisme : le service qu'il propose donne plus de place aux confessions religieuses qu'il ne le fait pour l'enseignement ou pour l'ensemble du système.

On a vu que l'une des principales contributions de ce rapport a surtout été de poser les termes du débat sur la place de la religion à l'école ; les différents acteurs du milieu pouvant ensuite se positionner pour faire valoir leurs idées par rapport à celles énoncées par le Groupe de travail. Il en est de même pour les aménagements que les différents acteurs et groupes de

³³ *Ibid.*, p. 217.

pression ont proposé d'apporter au service d'animation pastorale. Après avoir présenté le nouveau modèle de service mis de l'avant dans le Rapport, nous verrons quelles ont été les réactions des différents groupes de pression à ce modèle et quel type de service le Ministère a finalement choisi en composant une solution médiane.

2.2.1 Le rapport Proulx : l'animation commune de la vie religieuse et spirituelle

Dans son rapport remis au ministre Legault en 1999, le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école analyse les différentes options existantes concernant les changements à apporter au service d'animation pastorale. Selon les auteurs du rapport, trois types d'aménagements sont théoriquement possibles :

Option 1 : « Offrir un service d'animation religieuse pour chaque religion représentée en nombre suffisant dans l'école »³⁴.

Option 2 : « Permettre aux écoles qui le désirent de se doter d'un service d'animation commun aux diverses religions et voies spirituelles présentes dans l'école, appuyé financièrement par l'État. Permettre néanmoins, dans les écoles qui choisiraient de ne pas se doter d'un service d'animation commun, la prestation, dans les locaux de l'école, de services pastoraux ou religieux aux élèves des différentes allégeances religieuses, mais en dehors des heures d'enseignement et aux frais des groupes religieux, et ce, dans le cadre de la mission communautaire de l'école »³⁵.

Option 3 : « Ne permettre aucun service d'animation religieuse ou pastorale appuyé par l'État au sein des écoles. Permettre néanmoins, à titre de service à la communauté, la prestation de services pastoraux ou religieux aux élèves des différentes confessions, dans les locaux de l'école, mais en dehors des heures d'enseignement et aux frais des groupes religieux »³⁶.

³⁴ *Ibid.*, p. 219.

³⁵ *Ibid.*, p. 219-220.

³⁶ *Ibid.*, p. 223.

On constate, tout d'abord, que le Groupe de travail n'imagine pas la possibilité de supprimer complètement le service, ou même de suivre la proposition issue des États généraux qui était de remplacer l'animation pastorale par une animation civique. Il juge en effet que l'animation pastorale « contribue pour une part importante, par les valeurs qu'elle favorise et surtout par les engagements concrets qu'elle suscite, à humaniser les écoles secondaires »³⁷. De plus, elle permet de « répondre aux besoins spirituels et religieux des élèves »³⁸.

En effet, « le Groupe de travail reconnaît pleinement la dimension spirituelle de la personne humaine »³⁹. Cette dimension possède « une existence et une densité propres qui justifient que, dans une perspective éducative, on lui apporte son soutien »⁴⁰. Selon le Groupe de travail, cette dimension est commune à tous les êtres humains et elle n'est pas forcément liée à une confession religieuse particulière⁴¹. Ce spirituel est vu comme une quête réalisée par le jeune pendant laquelle il est souhaitable qu'il soit accompagné⁴². Il peut s'agir ici de croyances religieuses, mais cela peut être également des valeurs humanistes qui sont communes à toute l'école et qui constituent donc ce qui rassemble l'équipe-école, « sans solliciter les croyances et les valeurs religieuses particulières des élèves ». Cette affirmation de l'existence universelle d'une dimension spirituelle de l'être humain est un énoncé de principe très fort qui, dans le contexte d'une école visant la formation intégrale de la personne, constitue un argument de poids pour ne pas supprimer complètement le service de pastorale.

³⁷ *Ibid.*, p. 218.

³⁸ *Ibid.*, p. 217.

³⁹ *Ibid.*, p. 218.

⁴⁰ *Ibid.*

⁴¹ « [N]ous reconnaissons la dimension spirituelle de l'expérience humaine, mais nous faisons remarquer, d'autre part, à partir de l'observation sociologique, que la dimension spirituelle de la personne ne passe pas nécessairement par l'appartenance à une religion ; ça, c'est important de noter ça ». Jean-Pierre Proulx, « Audition du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école », *Les travaux parlementaires, Journal des débats*, Commission permanente de l'éducation, Assemblée nationale, 36^e législature, 1^{ère} session, 9 juin 1999.

⁴² Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, *Laïcité et religions*, p. 220.

On constate également que le Groupe de travail a délibérément choisi d'éliminer « l'hypothèse du statu quo qui reconnaît le droit à ce service aux seuls catholiques et protestants, parce qu'elle est manifestement contraire aux principes et aux normes juridiques en vigueur »⁴³.

Finalement, parmi les trois options proposées, le Groupe a choisi la deuxième, celle du « service d'animation spirituelle et religieuse » qui demande une certaine reconnaissance par l'État des communautés croyantes et du nécessaire dialogue entre celles-ci. Ainsi, tout en se voulant porteur d'une vision laïque, le Rapport ne tombe pas dans l'intégrisme républicain. En effet, le Groupe de travail pense que le religieux qui devrait avoir sa place dans le service commun d'animation de la vie religieuse et spirituelle ne doit pas seulement être individuel et intérieur⁴⁴ (la dimension spirituelle, les croyances, les valeurs), mais qu'il devrait également s'occuper des manifestations extérieures et communautaires du religieux (les pratiques, les communautés religieuses), selon les demandes du milieu. En dehors des heures scolaires, les écoles pourraient laisser leurs locaux à la disposition des confessions religieuses. Pendant le temps scolaire, l'animateur pourrait même, « s'il y est habilité, présider ou organiser des activités culturelles interconfessionnelles ou pour les membres de sa propre confession »⁴⁵. Toutefois, cette reconnaissance des communautés religieuses vise leur mise en relations et non leur simple coexistence, encore moins la promotion de l'une par rapport aux autres. Ainsi le Groupe de travail insiste sur le caractère commun de ce service qui « constitue un moyen particulièrement apte à favoriser la reconnaissance de la diversité et de la richesse des patrimoines religieux, l'apprentissage de la tolérance, mieux, l'appréciation des différences »⁴⁶. Le service ne doit donc jamais s'engager dans le *prosélytisme* ou l'*endoctrinement* des élèves⁴⁷. Il est aconfessionnel, pour répondre à la neutralité de l'État, mais il n'exclut pas la présence d'activités confessionnelles à l'école car il serait, dès lors, contraire au droit fondamental de liberté de conscience et de religion.

⁴³ *Ibid.*, p. 218.

⁴⁴ *Ibid.*

⁴⁵ *Ibid.*, p. 220.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 222.

Enfin, dernière caractéristique de ce modèle de service, il doit être libre pour chaque élève d'y participer ou non et pour chaque école de l'offrir ou non, selon ses choix d'orientation.

Comment ce modèle a-t-il été accueilli par la société québécoise ? Assez froidement, mais finalement sans opposition farouche de la part des différents groupes de pression qu'ils soient laïcistes ou confessionnalistes.

2.2.2 Les attentes sociales face au modèle d'animation du rapport Proulx

Une grande partie des acteurs du milieu scolaire ne souhaitent pas voir disparaître complètement l'animation pastorale des écoles car sa suppression pure et simple laisserait un vide trop grand dans le milieu scolaire. Néanmoins, rares sont les acteurs qui endossent avec enthousiasme la proposition du « service commun d'animation spirituelle et religieuse » du rapport Proulx. Les attentes des parents, des enseignants et des directeurs d'écoles étaient, certes, pour un service commun, mais ils étaient divisés sur le contenu à lui donner et ils n'ont pas été consultés sur le modèle proposé par le Groupe de travail⁴⁸. L'opinion publique et celles des groupes de pression peuvent être partagés en deux : d'une part les catholiques plus ou moins intégralistes qui se questionnent beaucoup sur le caractère neutre de ce service et de l'autre les laïcistes, qui perçoivent cette proposition comme un moindre mal.

Les parents

Tout d'abord, concernant les parents, une enquête menée pour le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école montre que ce sont surtout les catholiques et les protestants qui sont attachés au service d'animation pastorale ou religieuse tel qu'il existe :

Pour ce qui est de l'animation pastorale ou religieuse, 61,3 % des catholiques y accordent beaucoup ou assez d'importance de même que 51,3 % des protestants. Les autres confessions s'y montrent favorables dans un [sic] proportion de

⁴⁷ *Ibid.*, p. 220.

⁴⁸ À l'exception toutefois du sondage Léger et Léger, réalisé du 8 au 18 juillet 1999, pour la Coalition en faveur du droit des parents de choisir l'école de leur préférence.

28,2 %, de même que 10,9 % de ceux qui déclarent aucune appartenance religieuse.⁴⁹

Quant aux aménagements souhaités, les parents semblent souhaiter dans une plus forte proportion un « service d'animation commun à toutes les religions », même si les catholiques sont plus enclins que les autres à conserver l'idée d'une animation confessionnelle.

Types d'animation	Catholiques	Protestants	Autres religions	Aucune religion
Catholique et protestante	31,6	16	8,1	2,3
De chaque confession	12	6	7,9	3,3
<i>(Perspective confessionnelle)</i>	<i>(43,6)</i>	<i>(22)</i>	<i>(16)</i>	<i>(5,6)</i>
Commune à tous les élèves	39,7	55	49,9	38,6
Aucune	14,4	19,8	32	55,5
<i>(Perspective laïque)</i>	<i>(54,1)</i>	<i>(74,8)</i>	<i>(81,9)</i>	<i>(94,1)</i>
Ne sait pas	2,4	3,3	2,2	0,4

Tableau 2.1 : Préférences des parents relatives à l'animation pastorale ou religieuse⁵⁰

On peut difficilement trouver dans les résultats de cette enquête un appui massif au modèle imaginé par le Groupe de travail. D'ailleurs, le Rapport reconnaît la distance qui sépare son modèle des attentes sociales, en particulier des parents catholiques qui semblent préférer un service confessionnel ou multiconfessionnel⁵¹.

⁴⁹ Québec, Ministère de l'Éducation, Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, Micheline Milot et Jean-Pierre Proulx, *Les attentes sociales à l'égard de la religion à l'école publique. Rapport de recherche*, Étude n° 2, Québec, Publications du Québec, 1999, p. 85.

⁵⁰ *Ibid.*

⁵¹ Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, *Laïcité et religions*, p. 222.

Les enseignants et les directions d'école

La même enquête menée par le Groupe de travail s'est intéressée aux opinions des enseignants et des directions d'écoles. Cette enquête montre que le type de service alors en place, soit l'animation pastorale confessionnelle réservée aux catholiques ou aux protestants, n'est majoritairement apprécié que par les directions du réseau anglo-catholique et, dans une moindre mesure, par les enseignants du même secteur. Pour les autres, l'option d'une laïcisation du service (ouverte ou fermée) est la plus souvent privilégiée. Les partisans d'un service commun à tous les élèves (type laïque ouvert) sont surtout les enseignants et les directions du réseau franco-catholique. Ceux qui seraient clairement plus à l'aise sans aucun service sont les directeurs du réseau anglo-catholique, ainsi que les enseignants et directions du réseau anglo-protestant (laïcité fermée). Entre les deux se trouvent les enseignants du réseau franco-protestant, qui sont partagés quasi également entre les partisans d'un service commun et ceux qui désirent la suppression du service. Le tableau 2.2, à la page suivante, montre clairement combien les avis sont partagés sur le type d'animation souhaité.

Types d'animation religieuse	Réseau franco-catholique		Réseau anglo-catholique		Réseau franco-protestant		Réseau anglo-protestant	
	Ens.	Dir.	Ens.	Dir.	Ens.	Dir.	Ens.	Dir.
Catholiques et protestants seulement	21,5	26,7	35,8	62,2	9,6	22,7	7,5	9,1
De chaque confession	4,3	0,9	9,4	10,8	5,9	-	10,6	4,5
<i>Perspective confessionnelle</i>	(25,8)	(27,6)	(45,2)	(73,0)	(15,5)	(22,7)	(18,1)	(13,6)
Commune à tous les élèves	45,1	39,7	32,1	22,7	41,9	21,6	21,7	25,8
Aucune	29,1	32,7	2,0	54,5	42,6	5,4	60,3	60,6
<i>Perspective laïque (ouverte ou fermée)</i>	(74,2)	(72,4)	(34,1)	(77,2)	(84,5)	(27)	(82)	(86,4)

Tableau 2.2 : Préférences des directions et des enseignants concernant l'aménagement de l'animation pastorale ou religieuse à l'école⁵²

L'opinion des enseignants et des directions d'école est donc très variée. Malgré tout, globalement, l'ensemble de ces acteurs tend à privilégier une perspective laïque (ouverte ou fermée) et les milieux qui ont déjà expérimenté l'animation pastorale – les réseaux catholiques – sont ceux qui se déclarent les plus ouverts à expérimenter un service commun à tous les élèves. La variation de l'implantation de l'animation pastorale entre les secteurs catholique et protestant – due au contexte historique de leur implantation – semble être la raison principale qui explique les différences d'opinion des enseignants et des directions sur la pertinence de ce service.

⁵² Tiré de Milot et Proulx, *Les attentes sociales à l'égard de la religion à l'école publique*, p. 85. Nous avons ajouté les lignes « perspective confessionnelle » et « perspective laïque (ouverte ou fermée) ».

Globalement donc, l'enquête montre que les acteurs qui sont sur le terrain de l'école sont assez partagés quant à l'avenir de l'animation pastorale. Le Groupe de travail a interprété ces données comme « une ouverture certaine au *changement* »⁵³, et donc comme une possibilité d'instaurer le nouveau service. Les auteurs ont conscience de l'existence de quelques défis substantiels à relever : convaincre les tenants d'un service catholique et amener les anciens animateurs de pastorale à « faire un saut qualitatif, en particulier au primaire où l'animation pastorale est liée essentiellement à la paroisse »⁵⁴. Mais selon le Groupe de travail, la possibilité d'offrir un service confessionnel après les heures de classe et la liberté pour chaque milieu de se doter ou non d'un tel service sont les garants d'une transition sans trop de heurts.

Les groupes de pression

Pendant les années 1990, de nombreux groupes se sont prononcés sur les aménagements à apporter à l'animation pastorale. Ainsi, lors des États Généraux et des consultations pré et post-dépôt du rapport Proulx, une grande diversité d'opinions et de propositions est apparue. Cette diversité va du maintien du service actuel au remplacement de celui-ci par une animation civique en passant par un service multiconfessionnel ou non confessionnel.

D'une manière synthétique, les opinions des groupes qui se sont prononcés sur la question des aménagements de l'animation pastorale peuvent être placées sur deux axes. Le premier axe représente la polarisation des acteurs entre, d'un côté, les perspectives « Confessionnelles et Communautariennes » et, de l'autre, les perspectives « Laïques et Républicaines ». Le second axe représente les arguments évoqués par les acteurs pour justifier leur préférence pour un type d'animation plutôt qu'un autre. Cet axe est polarisé par l'argument de la « Tradition » d'un côté et par celui de l'« Égalité des droits » à l'autre extrémité⁵⁵.

⁵³ Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, *Laïcité et religions*, p. 222.

⁵⁴ *Ibid.*

⁵⁵ Cette typologie reprend le modèle d'analyse factorielle du débat sur la confessionnalité scolaire élaboré par Jacques Palard, « La confessionnalité scolaire en débat. La religion a-t-elle encore une place dans l'école québécoise? », dans Solange Lefebvre (dir.), *Religion et identités dans l'école québécoise. Comment clarifier les enjeux*, Montréal, Fides, 2000, p. 91-137.

Ces deux axes se croisent pour former une abscisse (l'axe « Droits traditionnels – Égalité des droits ») et une ordonnée (l'axe « Confessionnalité – Laïcité »). Quatre types sont ainsi créés qui représentent les quatre couples d'opinion des acteurs du milieu scolaire. Le couple « Laïcité / Égalité des droits » rassemble les opinions en faveur d'un service qui ne reconnaît aucune confession religieuse, et dont l'objectif est le civisme et la citoyenneté. Le couple « Confessionnalité / Égalité des droits » réunit les acteurs en faveur d'une ouverture du service aux autres religions, donc d'une reconnaissance des confessions religieuses et de leur apport dans la société. Le couple « Confessionnalité / Droits traditionnels » est occupé par les partisans d'un statu quo complet, donc d'un service réservé aux catholiques et aux protestants. Enfin, le couple « Droits traditionnels / Laïcité » regroupe les rares opinions en faveur du maintien des privilèges accordés aux catholiques et aux protestants, mais sans soutien financier de l'État, et avec une finalité civique à ce service. Voyons la représentation graphique de cette typologie à la page suivante.

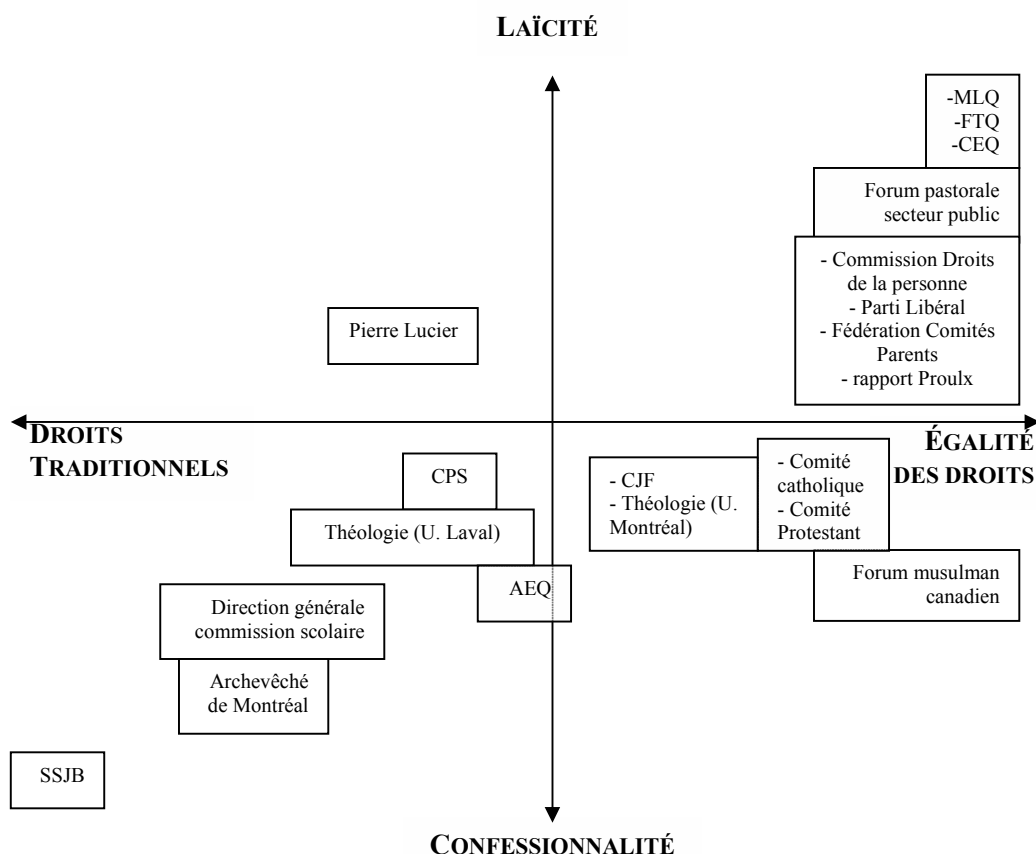


Figure 2.1 Types de service d'animation souhaités par certains groupes de pression

Dans cette typologie, le service d'animation proposé par le rapport Proulx peut être situé au sein du couple idéologique « Laïcité / Égalité des droits ». En effet, le Groupe de travail propose d'offrir la possibilité aux écoles qui le souhaitent de se munir d'un service d'animation commune de la vie spirituelle et religieuse. Ce service serait centré sur l'individu et non plus sur les traditions religieuses, ce qui constituerait une coupure par rapport aux droits traditionnels. De plus, l'égalité des droits est le principal argument utilisé par le Groupe de travail pour justifier ce changement. On peut donc situer cette proposition d'un service commun à proximité du pôle « Égalité des droits ».

Toutefois, les auteurs du rapport réclament une certaine reconnaissance de la dimension spirituelle et du fait religieux institué. Cette reconnaissance passe par l'opportunité pour les

confessions religieuses d'organiser des activités dans l'école en dehors des heures de classe, et par la possibilité, pour l'animateur, de présider certaines cérémonies de sa tradition ou de faire venir des représentants des autres confessions religieuses. Le service commun proposé par le Groupe de travail est donc à situer assez proche du pôle « Égalité des droits », mais à mi-chemin entre celui de la « Laïcité » et de la « Confessionnalité ». Le mémoire du Parti libéral du Québec, celui de la Commission des droits de la personne⁵⁶ et celui la Fédération des comités de parents du Québec⁵⁷ peuvent également être situés dans cette zone.

Dans le même type idéologique, on retrouve des groupes de pression plus républicains, ceux pour qui l'avenir du service passe par un affranchissement complet des confessions religieuses et dont l'objectif principal est l'intégration des jeunes dans la société. Participe à ce modèle la Coalition pour la déconfessionnalisation du système scolaire avec notamment, du plus au moins républicain : le Mouvement laïque Québécois (MLQ), la Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec (FTQ) et la Centrale des enseignants du Québec (CEQ). La position de ces groupes dans le plan est beaucoup plus proche du pôle « Laïcité » que ne l'est le rapport Proulx, car ils ne souhaitent pas donner une quelconque place aux confessions religieuses dans ce nouveau service. Le MLQ est le plus extrême puisqu'il propose de mettre en pratique, telles quelles, les recommandations des États généraux quant à l'instauration d'un service d'animation civique.

Dans le second couple idéologique, « Confessionnalité / Égalité des droits », on retrouve un grand nombre d'intervenants : des Comités catholique et protestant du Conseil supérieur de l'éducation au Forum musulman canadien, en passant par la Faculté de théologie de l'Université de Montréal ou le Centre justice et foi (CJF). Tous ces groupes reconnaissent le principe de l'égalité entre les religions comme un objectif à viser, mais la majeure partie d'entre eux (Faculté de théologie de l'Université de Montréal, CJF et les Comités confessionnels) ne souhaitent pas remettre totalement en question le service de pastorale

⁵⁶ Québec, Commission des droits de la personne, *Mémoire à la Commission de l'éducation de l'Assemblée nationale sur la place de la religion à l'école*, septembre 1999, p. 22.

existant. Selon eux, le service fonctionne convenablement tel qu'il est ; il aurait seulement besoin de plus de moyens ou d'une meilleure intégration à l'école. Pour ces quatre organisations, l'identité officiellement chrétienne du service n'est pas à remettre en question et ne pose pas de problèmes dans la pratique. Le maintien des clauses dérogatoires est donc justifiable pour conserver ce service. Ainsi, ces groupes se rapprochent-ils du pôle « Droits traditionnels ». De plus, ils mettent l'accent sur le caractère communautaire de la religion dans le service plutôt que sur sa dimension individuelle ; c'est pourquoi ils sont positionnés du côté du pôle « Confessionnalité ». Le Forum musulman canadien se situe lui aussi dans cette perspective confessionnelle mais ses revendications pour un nouveau service offert par chaque communauté le situent beaucoup plus prêt du pôle « Égalité des droits ».

Le troisième type idéologique – « Droits traditionnels / Confessionnalité » – rassemble les groupes possédant une vision plus ou moins *intégraliste* et *intransigentiste* du service de pastorale. Ce sont les partisans du statu quo ou même d'un retour à une identité catholique plus clairement affichée chez les animateurs et animatrices de pastorale. Au plus proche des deux pôles, on retrouve la Société Saint-Jean-Baptiste (SSJB) pour qui les droits de la minorité ne doivent pas faire oublier ceux de la majorité ni le « répertoire spirituel commun » que constitue le catholicisme pour cette majorité. Les mêmes arguments sont utilisés par l'Archevêché de Montréal et par l'Association des directeurs généraux de Commission scolaire du Québec, mais avec une plus grande prise en compte de la diversité du Québec qui les « rapproche » du pôle « Égalité des droits ». L'Assemblée des évêques du Québec (AEQ), la Conférence de la pastorale scolaire (CPS) et la Faculté de théologie de l'Université Laval se situent également dans cette famille idéologique, mais pour le service d'animation, ils accordent une plus grande place encore à l'« Égalité des droits ». S'ils souhaitent ne pas trop modifier le service, c'est que celui-ci fonctionne bien et qu'il doit conserver ses assises chrétiennes comme cadre de référence à ses actions.

⁵⁷ Fédération des comités de parents du Québec, *La place de la religion à l'école : une responsabilité partagée avec les parents*, octobre 1999, rec. 8, p. 10 : « Qu'un service commun d'animation à la vie religieuse et spirituelle soit disponible pour les élèves de l'école ».

Enfin, le quatrième couple idéologique, celui qui unit « Droits traditionnels » et « Laïcité », est surtout théorique. Toutefois, les idées sur le service qui sont mises de l'avant par Pierre Lucier – alors président de l'Université du Québec – se situent tout à fait dans cette perspective. Selon lui, il convenait de laisser les services d'animation pastorale existants évoluer, comme ils le faisaient, vers le soutien aux élèves et, surtout, de ne pas relancer ce service par une loi. L'évolution vers la laïcité se faisant d'elle-même dans ce service, il convenait donc de le conserver tel quel. S'il le fallait, Pierre Lucier pensait même que le recours aux clauses dérogatoires serait justifié pour permettre à ce service de perdre totalement – de fait – ses aspects confessionnels !

Un critère doit être ajouté pour exposer de manière satisfaisante les idées sur le service présentées par les groupes. Cette dimension n'a pu être intégrée à notre graphique qui, pour des raisons de clarté, ne peut en comporter que deux. Cette troisième dimension représente la tension qui existe entre, d'une part, l'aspect spirituel (d'intériorité) du service et, d'autre part, l'objectif d'engagement et d'implication dans le monde qui caractériserait le nouveau service. Mais il est assez aisé de résumer la disposition des divers groupes dans cette dialectique. La grande majorité d'entre eux penche pour une plus grande place à donner à l'engagement communautaire dans la définition officielle du service, par rapport à celle proposée par le Groupe de travail. La CPS, mais également le Comité catholique, l'AEQ et la CEQ, préfèrent parler d'un service commun d'animation spirituelle et *communautaire*, plutôt que d'employer le vocable proposé par le rapport Proulx : l'animation spirituelle et *religieuse*. Les arguments évoqués sont souvent différents : les groupes laïques jugent le mot « religieux » discriminant, alors que les groupes confessionnels parlent plutôt de prendre en considération la pratique réelle du service. Mais tous s'entendent pour penser que le modèle de pastorale du rapport Proulx ne laisse pas assez de place à l'implication sociale. Cet argument sera entendu par le Ministère.

Cette représentation spatiale des discours permet de visualiser la position particulière du rapport Proulx au sein du débat sur le type d'animation pastorale préconisé. Cette analyse montre comment l'ensemble des groupes est attiré du côté de l'égalité des droits lorsqu'il est

question du service en particulier. Ainsi, en comparant le graphique présentant la position des groupes sur la place de la religion à l'école en général⁵⁸ à celui que nous venons de bâtir et qui concerne précisément l'animation pastorale, un déplacement vers le haut et vers la droite est visible. Cela signifie que les idées que se font les groupes de pression du service d'animation sont beaucoup plus laïques et républicaines que leurs attentes concernant les autres aspects de la place de la religion à l'école. On s'aperçoit, en outre, que l'évolution historique du service recoupe celle des représentations que les groupes de pression ont de celui-ci. C'est d'autant plus vrai si l'on analyse l'évolution historique des idées des groupes de pression les plus « confessionnels / traditionnels » – comme le Comité catholique ou l'AEQ – au cours des années 1990. Au début de la décennie, ces groupes défendaient un modèle d'animation très proche de celui de la Société Saint Jean-Baptiste, mais leur discours a ensuite considérablement changé pour « ouvrir » la confessionnalité, jusqu'à donner un certain appui à un service d'animation œcuménique, voire laïque, s'il s'inscrit dans une culture chrétienne.

Ce mouvement montre deux choses. Tout d'abord, cela signifie que les groupes de pression ont tendance à considérer le service de pastorale comme devant nécessairement tenir compte de la pluralité religieuse (Égalité des droits). Mais également, malgré une grande diversité d'opinions, on constate une tendance générale à privilégier une approche laïque (et individuelle) plutôt que confessionnelle (et communautaire) dans l'idée que les groupes de pression se font du service de pastorale.

Si l'on ajoute à ce dernier constat l'analyse du « troisième axe », on peut observer un certain paradoxe dans les visées que les groupes de pression donnent au service. L'accent est mis sur l'engagement communautaire, sur l'implication de tous dans le bénévolat et le don de soi, alors que dans le même temps, c'est l'individu et son intériorité religieuse qui sont au centre du nouveau service mis de l'avant. En fait, les groupes parlent de deux choses différentes : le spirituel et l'engagement communautaire. Alors que dans une perspective confessionnelle les deux allaient de pair, dorénavant, l'esprit laïque dominant impose une séparation entre ces

⁵⁸ Palard, « La confessionnalité scolaire en débat », p. 110.

deux champs du service. Le lien entre ces deux domaines devient ainsi propre à chaque élève et n'est plus transmis par l'animateur ou l'école.

2.3 Un service commun d'animation spirituelle et d'engagement communautaire

Finalement, face à cette variété d'opinions, quel modèle le ministère de l'Éducation a-t-il choisi ? Concernant la laïcisation du service de pastorale, le ministre de l'Éducation François Legault a recherché une solution consensuelle tout en se situant franchement dans l'approche « Laïcité / Égalité des droits » ; ce qu'il n'a pas fait pour l'enseignement religieux. Le service qu'il conçoit, en se réclamant des recommandations du rapport Proulx, emprunte en fait beaucoup à l'intérêt pour l'engagement communautaire et pour le « spirituel » qui se trouve dans de nombreux autres mémoires déposés par la suite (CEQ, Forum de la pastorale dans le secteur publique et Comité catholique).

Ainsi, le document d'orientation que le Ministre de l'Éducation et de la Jeunesse François Legault dépose en 2000 constitue avant tout, comme son titre l'indique, une « réponse pratique aux attentes des Québécoises et des Québécois en matière de morale et de religion ». Constatant qu'aucun consensus n'a émergé des diverses consultations sur la question de la place de la religion à l'école, le Ministre appuie son discours sur le pouvoir qui revient au gouvernement⁵⁹ de « dégager des ajustements pratiques qui devraient rallier le plus grand nombre »⁶⁰. Ces ajustements sont inscrits dans la Loi 118 qui est sanctionnée le 16 juin 2000.

En ce qui concerne l'animation pastorale, le ministre prend la décision suivante : « Dans les écoles publiques primaires et secondaires, les services d'animation pastorale et d'animation religieuse seront remplacés par un service commun d'animation spirituelle et d'engagement communautaire offert à tous les élèves »⁶¹ et financé par l'État. Le remplacement de ce service, et non sa simple suppression, est justifié par le fait « qu'une école ne se limite pas à donner des cours. Toute école propose aussi aux élèves diverses activités qui viennent

⁵⁹ « À la fin de cette consultation, il revient au gouvernement de tirer les conclusions qui s'imposent et d'indiquer la direction à prendre pour les années à venir ». Québec, Ministère de l'Éducation, François Legault, *Dans les écoles publiques du Québec : une réponse à la diversité des attentes morales et religieuses*, Québec, Publications du Québec, 2000, p. 3.

⁶⁰ *Ibid.*

⁶¹ *Ibid.*, p. 14.

compléter et enrichir leur formation [...]. Parmi elles, il y a place pour des activités d'« animation spirituelle » et d'« engagement communautaire »⁶².

Le ministre définit ensuite ce qu'il entend par « animation spirituelle » et « engagement communautaire », de manière à bien distinguer le nouveau service de celui qu'il remplace. Concernant l'animation spirituelle, le document explique que :

L'expression « animation spirituelle » désigne ce qui est relatif au sens à la vie, à l'expérience réfléchie et responsable, aux valeurs. Le « spirituel » se distingue ainsi du « religieux », qui concerne la relation au divin, qui englobe la dimension spirituelle mais en la reliant à la foi en Dieu et à une communauté de foi. L'animation spirituelle consistera donc à aider les élèves à faire face aux questions du sens à la vie, au fil des événements et des situations quotidiennes : difficultés familiales, recherche d'identité, problèmes d'adaptation, quête spirituelle, accident, deuil, expériences amoureuses, constat d'injustice, etc. Elle les aidera à former leur conscience, à discerner le sens des choses, à se donner des raisons de vivre.⁶³

Au-delà des problèmes théoriques que pose cette définition⁶⁴, il est utile de noter ici que dans l'esprit du ministre, le service n'est pas religieux, mais qu'il « ratisse » plus large en empiétant largement sur les domaines d'intervention des autres services complémentaires. Quant à la deuxième fonction du service :

L'expression « engagement communautaire » désigne ce qui est relatif au sens de l'appartenance et au sens de la solidarité. Le service d'engagement communautaire cherchera à inculquer aux jeunes le sens de l'appartenance à leur école et à leur milieu, ainsi que le sens du service et du dévouement concret pour autrui. En un mot, il cherchera à former leur conscience sociale.⁶⁵

Là encore, le mandat est vaste, mais l'on perçoit peut-être plus clairement le sens de la distinction entre les deux fonctions du service : l'engagement communautaire constitue la

⁶² On remarque ici la distinction très nette qui est opérée entre les deux fonctions du service. *Ibid.*, p. 14.

⁶³ Legault, *Dans les écoles publiques du Québec*, p. 14-15.

⁶⁴ Le fait de réserver le vocable religieux aux relations avec Dieu pose question... En outre, Nick Levasseur, doctorant en sciences des religions à l'UQÀM, a remarqué la contradiction interne entre la notion de « sens à la vie » – qui implique de donner un sens à quelque chose qui n'en a pas forcément – et l'idée de « sens des choses » – qui suppose un ordre prédéterminé qu'il suffit de découvrir. Nick Levasseur, *Communication personnelle*, 16 août 2004.

⁶⁵ Legault, *Dans les écoles publiques du Québec*, p. 15.

partie « action » du service, tandis que l'animation spirituelle correspondrait à la portion réflexive (de l'esprit) sur ces actions.

Le ministre souhaite donner une place centrale dans l'école à ce service qui s'occupe de toutes les formes de « quête de sens » possibles, pour ne discriminer personne et pour « favoriser la croissance humaine et spirituelle des jeunes »⁶⁶. Ceci inclut également, mais pas seulement, les confessions religieuses :

C'est ainsi que le service pourrait offrir une variété d'activités à caractère humanitaire, spirituel, interconfessionnel ou confessionnel axées, notamment, sur la quête de sens des jeunes, les besoins des élèves en fonction de leur appartenance religieuse propre, le développement de la conscience sociale, l'humanisation du milieu et l'engagement communautaire.⁶⁷

Enfin, le ministre souhaite que ce nouveau service soit intégré dans l'école et son milieu : le contenu des activités doit répondre aux attentes locales et « les personnes qui seront désignées pour en prendre charge [...] devront] être acceptées et reconnues par les diverses allégeances religieuses et confessions présentes dans l'école »⁶⁸.

Cette proposition de service subit maintes critiques, notamment de la part des Églises qui se demandent comment l'animateur pourra conserver sa neutralité. Malgré cela, l'ensemble des acteurs se contente de la proposition ministérielle, considérée comme un pis-aller⁶⁹.

Un point semble au premier abord mystérieux : pourquoi le ministre a-t-il délibérément choisi d'inscrire ce service dans le corps même de la Loi 118, lui conférant ainsi un statut unique

⁶⁶ « Ce service ne doit pas être mis en place et offert en marge de l'école, ni placé sous une bulle. Il doit se situer aux carrefours des courants et des influences qui marquent la vie des jeunes. En plein trafic, pourrait-on dire. » *Ibid.*

⁶⁷ *Ibid.*

⁶⁸ *Ibid.*

⁶⁹ La CEQ est satisfaite de la laïcisation du système et surtout d'avoir pu conserver les emplois de ses membres, ce qui était la raison principale de l'encouragement de la Centrale à transformer le service et non à le supprimer. Jocelyn Berthelot, chercheur à la CSQ, *Communication personnelle*, Montréal, 29 octobre 2004. Le MLQ, lui, accepte ce service comme un progrès certain, mais se questionne toujours sur l'utilisation du terme « spirituel ». Daniel Baril, vice-président du MLQ, *Communication personnelle*, Montréal, 29 octobre 2004.

par rapport aux autres services complémentaires⁷⁰ ? Pourquoi, également, inscrire dans cette loi que l'école publique doit *faciliter le cheminement spirituel* de l'élève afin de favoriser son épanouissement⁷¹ ? Cela est d'autant plus surprenant que le ministre Legault assénait en Commission parlementaire qu'il voulait moins de religion à l'école. Première explication possible : cette singularité lui a échappé ainsi qu'à ses conseillers. C'est possible et cela expliquerait le premier mandat qu'il confie au Comité sur les affaires religieuses :

Ainsi, je compte sur la collaboration du Comité pour m'éclairer quant à l'évolution des attentes de la population québécoise eu égard à diverses questions relatives à la place de la religion à l'école. Je songe notamment à la façon dont l'école publique, maintenant non confessionnelle, pourra s'acquitter du nouveau mandat que lui confie l'article 36 de la loi, à savoir de « faciliter le cheminement spirituel de l'élève, tout en agissant dans le respect des libertés de conscience et de religion. Dans le contexte de la pluralité religieuse présente au Québec, cette façon de faire inédite appelle un changement de culture institutionnelle pour lequel un avis du Comité s'avérerait éclairant.⁷²

Il est également possible – et cela ne contredit pas la première explication – que le ministre, emporté par sa définition inclusive du spirituel, ait vu dans ce concept un moyen de satisfaire tout le monde et de créer quelque chose d'unique au monde dans le système québécois...

Une fois la Loi 118 sanctionnée, une équipe du ministère de l'Éducation planche sur l'élaboration d'un cadre national pour cette profession. Celui-ci paraît en mars 2001 et prend effet en septembre de la même année dans les écoles secondaires, tandis qu'il devient effectif

en septembre 2002 dans les écoles primaires. Une version définitive de ce Cadre ministériel était prévue pour le printemps 2003, mais elle n'a jamais vu le jour.

⁷⁰ *Loi sur l'instruction publique*, articles 6 et 226. Et *Projet de loi 118*, articles 18 et 28. Comme on l'a déjà dit, ce statut privilégié fait en sorte que seule une décision législative pourrait le supprimer alors que tous les autres services ne dépendent, en principe, que d'une décision ministérielle.

⁷¹ *Loi sur l'instruction publique*, article 36. Et *Projet de loi 118*, article 19.

⁷² Lettre du ministre de l'Éducation François Legault à Jean-Marc Charron, président du Comité sur les affaires religieuses, Québec, le 28 février 2001.

Officiellement donc, le service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire est régi par le document que nous présentons à présent. Il est particulièrement utile de présenter de manière précise l'analyse de ce Cadre ministériel, afin de rendre compte des glissements qui se sont opérés entre le rapport Proulx, dont se réclame pourtant le Ministre dans son document d'orientation, et ce Cadre qui est l'outil de référence des animateurs et animatrices sur le terrain.

2.3.1 « Pour approfondir sa vie intérieure et changer le monde »

Le Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire existe dans les écoles publiques du Québec aujourd'hui et un Cadre ministériel en définit et en organise les pratiques⁷³. Rédigé en très grande partie par Richard Leblanc du Secrétariat aux affaires religieuses, ce Cadre se veut seulement une définition plus précise et une organisation pratique des orientations gouvernementales fixées par le ministre Legault, celles-ci en constituant « la référence première ». On constate pourtant que ce Cadre puise explicitement son inspiration théorique chez des intellectuels québécois comme Jacques Languirand, Jean-Claude Breton⁷⁴ ou Jean-Luc Héту⁷⁵ et qu'il existe même des filiations profondes entre ce document et le tome 5 de *Voies et impasses*, publié par le Comité catholique en 1980⁷⁶.

⁷³ Québec, Ministère de l'Éducation, Secrétariat aux affaires religieuses et Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, *Pour approfondir sa vie intérieure et changer le monde, Le service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire. Cadre ministériel. Document de travail*, Québec, Publications du Québec, 13 mars 2001.

⁷⁴ L'équipe à laquelle appartenait M. Leblanc pour penser ce Cadre était composée « de diverses personnes qui ont toutes, de près ou de loin, un intérêt dans le service : des directrices générales et des directeurs généraux de commission scolaire, des directrices et des directeurs d'école, des enseignantes et des enseignants, des membres des services complémentaires, dont l'animation pastorale et religieuse, des parents et des élèves ». SAR-DASSC, *Pour approfondir sa vie intérieure et changer le monde*, p. 2. En plus de ces personnes, des « spécialistes des questions spirituelles et communautaires ont également participé à la réflexion ». Ces spécialistes consultés furent MM. Languirand et Breton. Richard Leblanc, *Communication personnelle*, juin 2004.

⁷⁵ Jean-Luc Héту, *L'humain en devenir. Approche profane de la spiritualité*, Montréal, Fides, 2001, p. 86 et s.

⁷⁶ Voir tout d'abord la notion de « laboratoire de vie » dans le Cadre ministériel (p. 8) et celle de « atelier de pratique évangélique » dans *Voies et impasses* 5 (p. 17-18). Voir également les « cinq apprentissages fondamentaux » et la volonté de « centration sur l'élève » de l'animation pastorale dans *Voies et impasses* 5 (p. 19-21) et les buts généraux du Service en lien avec le *Programme de formation de l'école québécoise*, dans le *Cadre ministériel* (p. 11-12).

Dans ce Cadre ministériel, il est expliqué que, conformément à la loi, les professionnels qui exercent cette nouvelle fonction dépendent des commissions scolaires et que leur travail consiste à offrir aux élèves un « service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire ».

[C]e service se veut *un outil pour accompagner les élèves* dans leur recherche d'identité et leur quête de sens, leur besoin de reconnaissance et d'appartenance, leur ouverture sur la différence et la pluralité, leur désir de se comprendre mutuellement, d'agir dans leur milieu et d'aider les autres. Il représente, à leurs yeux, une occasion d'*effectuer des pas* dans cet exigeant mais nécessaire chemin d'humanisation, avec ses hauts et ses bas.⁷⁷

Ce service est donc non confessionnel et ne doit pas viser à former les élèves aux diverses traditions du monde, ni leur enseigner la morale, cette charge étant déjà celle d'enseignants qualifiés. Ainsi, le service :

[...] n'est pas *prévu pour accomplir la mission propre des Églises ou des groupes religieux*, ou encore pour servir leurs intérêts ;
[De plus,...] *les personnes à qui le service est confié*, quelles que soient leurs croyances, *n'agissent pas au nom de ces Églises ou groupes*. Entre autres choses, il ne leur appartient pas de promouvoir les perspectives et les rites propres à une Église ou à un groupe religieux.⁷⁸

Le service ne vise donc pas l'affiliation religieuse de l'élève, mais sa vie spirituelle et son engagement communautaire.

2.3.2 La vie spirituelle

Pour le MEQ, « la vie spirituelle est une *démarche individuelle située dans une collectivité*, qui s'enracine dans les questions fondamentales du *sens de la vie* et qui tend vers la construction *d'une vision de l'existence cohérente et mobilisatrice, en constante évolution* »⁷⁹. Les derniers termes de cette définition, en particulier, laissent transparaître

⁷⁷ SAR-DASSC, *Pour approfondir sa vie intérieure et changer le monde*, p. 5.

⁷⁸ *Ibid.*, p. 6.

⁷⁹ *Ibid.*, pp. 7 et 23.

combien, pour le MEQ, sont valorisées les recherches, les « quêtes de sens » des élèves et non la découverte d'une réponse à celles-ci.

Également, on peut se questionner sur la signification de la première partie de la définition qui spécifie que la démarche individuelle du jeune est située dans une collectivité. Quel sens doit-on donner ici aux termes « située dans une collectivité » ? Est-ce l'appartenance religieuse ? L'inscription administrative, ou plus engagée, dans une communauté de quartier ? La famille ? La société ? Tout cela ? Dans tous les cas, l'intitulé est problématique.

Pourtant, cette inscription ou non dans une communauté est un point très important car les AVSEC doivent « accompagner » les élèves et leur montrer les travers, les fossés à éviter tout au long de leur quête spirituelle. Ainsi, en plus de ne pas froisser les parents catholiques pratiquants, de ne pas effrayer les laïcistes militants et d'intéresser les jeunes, les AVSEC doivent respecter ce Cadre fixé par l'État et qui place l'accompagnement du jeune dans sa quête spirituelle comme le centre de leur travail. Or, pour accompagner, animateurs et animatrices doivent se poser la question – et dans une certaine mesure y répondre – de ce qu'est la « bonne religion », celle que l'on pourrait dire universellement acceptable⁸⁰, ne serait-ce que pour fixer les garde-fous au bord de la route empruntée par le jeune.

On a vu précédemment, dans le document d'orientation ministériel, combien le ministère de l'Éducation du Québec perçoit appartenance religieuse et vie spirituelle comme deux réalités distinctes, et tend à privilégier le second concept lorsqu'il est question de faire grandir les élèves et de les intégrer à la société. On retrouve dans le Cadre cette distinction, plus largement développée. En effet, refusant de s'insérer dans la promotion d'une religion figée, d'une philosophie particulière ou autre, le Cadre ministériel met de l'avant pour les jeunes la dimension spirituelle et sa « constante évolution ». Bien que justifiée par la volonté de laisser le champ religieux disponible aux religions, la présente volonté de promouvoir ce type particulier de religieux – la quête et le refus de la réponse définitive plutôt que, par exemple, l'adhésion définitive à un groupe – pose question.

En fait, cette préférence pour le « religieux individuel en constante évolution » s'explique en grande partie si l'on s'intéresse aux fondements théoriques du Cadre ministériel. En effet, cette emphase n'était pas si forte dans le document d'orientation ministériel de M. François Legault : les confessions religieuses y occupaient une place beaucoup plus importante que dans le Cadre ministériel. Dans le *Document d'orientation* de M. Legault, rappelons-le, il était notamment question pour l'animateur « d'offrir une variété d'activités à caractère [...] interconfessionnel ou confessionnel »⁸¹. Or, dans le Cadre ministériel, ce type d'activités doit être exceptionnel et surtout ne pas viser la croissance de la foi des élèves mais le dialogue entre les communautés de croyances⁸². Ici, les auteurs cités plus haut – Jacques Languirand, Jean-Luc Héту ou Jean-Claude Breton – ont sans doute influencé la conception théorique d'une spiritualité neutre, sans affiliation religieuse et qui participe d'une évolution perpétuelle. Ce n'est pas le contenu de la spiritualité qui importe ici, mais ses fonctions mobilisatrices et surtout son caractère universel : on retrouve la dimension spirituelle chez tous les êtres humains. Cela peut donc les réunir autour d'actions communes, et ce, dans une même société. Ce qui rassemble les religions, c'est la vie spirituelle et la fonction de cette dernière est de réunir les élèves, de leur montrer ce qu'ils ont de commun.

C'est le vivre ensemble qui prime dès lors sur l'affermissement des croyances. Cette tendance était déjà présente, énoncée en principes, dans le *Document d'orientation* de M. Legault ainsi que dans le rapport Proulx, mais elle trouve ici un lieu précis de mise en pratique. Concrètement donc, cela signifie que le nouveau service doit viser le vivre-ensemble, la cohésion sociale et le développement spirituel *mais individuel* de l'élève :

Tout en étant partie intégrante des programmes de services complémentaires, le service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire possède un but qui lui est propre, soit :

⁸⁰ Sur ce sujet, les liens entre vie spirituelle et engagement communautaire dans le *Cadre ministériel* (p. 7) sont fort révélateurs de cette volonté de mettre de l'avant le souhait de l'UNESCO de formuler une « éthique universelle ».

⁸¹ Legault, *Dans les écoles publiques du Québec*, p. 15.

⁸² SAR-DASSC, *Pour approfondir sa vie intérieure et changer le monde*, p. 18.

- favoriser, chez les élèves, le *développement d'une vie spirituelle autonome et responsable* et leur contribution à l'*édification d'une société harmonieuse et solidaire*.

Les objectifs que le service propose aux élèves sont les suivants :

- vivre des situations de réflexion et d'expérimentation qui les aideront à faire librement des progrès dans leur vie spirituelle ;
- 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 sociale.⁸³

Il est certain que le Cadre n'interdit pas les activités qui reconnaissent les appartenances religieuses. Toutefois, par sa volonté de se différencier de l'animation pastorale, le nouveau service présenté dans ce document apparaît clairement concerné uniquement par « la vie spirituelle en dehors d'une confession religieuse »⁸⁴. Cette vie spirituelle est donc centrée sur l'élève et son appartenance à une société à laquelle il doit participer directement, sans l'intermédiaire d'une communauté et sans référence transcendantale affichée.

2.3.3 L'engagement communautaire

Moins pertinent pour notre recherche, le second volet du service est également moins développé que le premier dans le Cadre ministériel, sans doute parce qu'il semble moins poser de problèmes. Pour le MEQ, l'engagement communautaire est conçu 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 solidaire* ».

Il est donc clair ici que le point central de cette partie du service réside dans la société et dans l'investissement individuel de l'élève dans celle-ci ; en particulier dans l'école et la

⁸³ SAR-DASSC, *Pour approfondir sa vie intérieure et changer le monde*, p. 10.

⁸⁴ C'est en tout cas la lecture qu'en font deux mémoires de maîtrise en théologie : Jean Martineau, *Le service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire. Enjeux et perspectives*, Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières, Département de théologie, juin 2003, p. 68. Et Isabelle Breault, *Favoriser l'ouverture à la liberté, l'autonomie et la transcendance dans l'approche du service non confessionnel d'animation à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire*, Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières, Département de théologie, août 2003.

communauté proche de celle-ci. Suite à cet investissement, un retour est possible avec l'animateur ou l'animatrice, de manière à faire progresser la vie spirituelle de l'élève. De là, à nouveau, une action sociale est possible afin d'humaniser davantage la collectivité. C'est sur cet aller-retour entre action et réflexion que le Cadre base son modèle d'intervention particulier, caractérisé par les trois phases suivantes : l'agir – le relire – le réinvestir⁸⁵.

2.3.4 Analyse globale du Cadre

Une analyse générale du Cadre montre clairement deux ensembles de valeurs qui doivent guider le travail des animateurs et animatrices. En effet et contrairement à Étienne Rouleau qui voyait trois types de valeurs présents dans le document du MEQ⁸⁶, il semble bien que celles-ci puissent être ramenées à deux ensembles que les animateurs doivent mettre en relation : *les autres* et *le soi*. Par rapport au modèle de l'animation pastorale, il est donc clair que le Tout Autre (Dieu) a disparu. En fait, toute forme d'altérité forte semble mise de côté parmi les valeurs promues par le nouveau service. Ainsi, si l'on reprend les valeurs nommées dans le Cadre ministériel telles que relevées par Étienne Rouleau, on obtient le tableau à la page suivante :

⁸⁵ SAR-DASSC, *Pour approfondir sa vie intérieure et changer le monde*, p. 17.

⁸⁶ Reprenant la typologie de Richard Bergeron (*Renaitre à la spiritualité*, Montréal, Fides, 2002), Étienne Rouleau présentait les valeurs nommées dans le Cadre ministériel selon « les trois pôles de la spiritualité » : *Cosmos*, *Autre* et *Soi*. Étienne Rouleau, « Précision des valeurs du cadre ministériel du SASEC », dans Breault, *Favoriser l'ouverture à la liberté*, Annexe 3, p. 68. Nous avons volontairement ôté la catégorie « Cosmos » de la typologie puisqu'aucune des valeurs relevées par Rouleau ne nous semble réellement correspondre à ce type particulier.

AUTRES	SOI
<p>CITOYENNETÉ</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contribuer à la vie collective - Sens des responsabilités - Bien commun - Environnement - Décentration de soi et centration sur les autres - Participation démocratique - Égalité - Dialogue - Prendre la parole - Sentiment d'appartenance - Laïcité - Honnêteté - Justice - Loyauté <p>SOLIDARITÉ</p> <ul style="list-style-type: none"> - Amitié - Paix - Respect - Collaboration - Engagement - Reconnaître la dignité des personnes surtout des exclus - Service - Reconnaissance de la valeur et de la dignité des personnes - Amour de l'autre comme règle d'or - Harmonie sociale - Compassion - Convivialité <p>BÉNÉVOLAT</p> <ul style="list-style-type: none"> - Partage - Dévouement - Entraide - Équité - Fraternité - Solidarité 	<p>CROISSANCE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apprentissage - Croissance humaine et spirituelle - Persévérance - Réussite - Progrès spirituel - Santé <p>AUTONOMIE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leadership - Liberté - Faire du sens - Cohérence - Éducation - Effort - Enracinement - Esprit critique - Prendre la parole <p>EXPÉRIMENTATION</p> <ul style="list-style-type: none"> - Créer - Découverte - Introspection - Recherche, quête, cheminement - Réflexion - Remise en question - Transformation

Tableau 2.3 : Synthèse des « valeurs » présentées dans le *Cadre ministériel* des AVSEC (d'après Étienne Rouleau⁸⁷)

Globalement donc, le Cadre ministériel propose une vision bicéphale du Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire.

⁸⁷ Dans Breault, *Favoriser l'ouverture à la liberté*, Annexe 3, p. 68.

Le service apparaît dès lors tiraillé entre des objectifs à caractères sociaux (l'engagement communautaire) et des objectifs individuels (la vie spirituelle). Les dimensions communautaires (entre l'individu et l'ensemble de la société) sont réduites à l'école et son quartier. Quant aux dimensions transcendantes (ce qui est au-delà de la société), elles n'ont plus de place dans ce nouveau service, au moins théoriquement. L'élève est donc fondamentalement *individualisé* dans le Cadre ministériel : il est réduit au statut de membre d'une société. On va donc dynamiser chez lui son intériorité, pour le renforcer en tant qu'individu, mais aussi sa socialité, pour que sa force personnelle profite à tout le monde et non à une partie restreinte de la société. Cette tension entre *l'action pour les autres* et *la réflexion spirituelle pour soi* est conçue, dans le Cadre ministériel, comme un aller-retour perpétuel, mais nous verrons que les AVSEC ont beaucoup de difficultés à réaliser, dans la pratique, les liens entre ces deux dimensions du service.

Finalement, pour comprendre la disparition des activités touchant la transcendance et la communauté d'appartenance autre que scolaire, sans doute faut-il prendre en considération le nouveau cadre normatif qui prévaut à l'élaboration du service. En effet, dans l'animation pastorale, la norme venait de l'Église catholique alors que le SASEC, lui, se situe dans ce que nous avons appelé le troisième temps de la place de la religion à l'école. Ce temps donne une place dans l'école au religieux universel, situé dans l'individu, et qui se caractérise par le civisme et la croissance personnelle. Ceci fait en sorte que ce sont les individus, les élèves, qui sont la base du service, c'est autour d'eux que s'élaborent les activités et c'est chacun qui doit en bénéficier, de manière égalitaire. On remarque toutefois que le service, comme la loi, présuppose une dimension spirituelle chez les élèves, qu'ils soient ou non membres d'une religion.

Ainsi, l'étude des débats et des normes qui entourent le Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire a permis de dégager un premier modèle de ce qui constitue le religieux socialement acceptable au Québec. Ce modèle, présenté dans le Cadre ministériel, constitue une norme à laquelle sont invités à se rallier les différents acteurs québécois, mais

dont les Églises se méfient, saisissant le risque que la promotion de ce type de religieux fait courir à leurs communautés.

Globalement, on peut dire que ce religieux mis de l'avant par l'État est présent en chaque individu ; il est en constante évolution et il ne doit pas se cristalliser sous une forme particulière ; il offre à chacun d'organiser son rapport au monde (il lui permet ainsi de vivre en société) ; il est universellement partagé et utile tant à l'individu (croissance personnelle) qu'à la société (actions civiques guidées par les valeurs humanistes). On peut également dire que ce religieux n'a pas de mémoire : il est basé sur les expériences et le raisonnement, ainsi que les émotions que celles-ci occasionnent. Avec ce religieux, on évite les replis communautaires et on crée, au contraire, des citoyens accomplis, en quête perpétuelle et donc actifs pour améliorer la société. Face à ce portrait théorique, comment dans la pratique gérer ce religieux sans contenu ?

Autrement dit, sous les concepts d'humanisme et de spiritualité universelle ou laïque que l'on retrouve dans le Cadre, il importe à présent de savoir ce que les AVSEC pensent devoir placer et ce qu'ils font concrètement avec le mandat qui leur a été confié. En effet, placés au carrefour des influences sociales, ils constituent un lieu particulièrement actif de construction sociale du religieux acceptable. Les représentations sociales du religieux qu'ils pensent acceptable et les activités qu'ils réalisent sur le terrain nous permettront, une fois confrontées au cadre normatif qui guide leur profession, de déterminer dans quelle mesure l'ébauche de définition du religieux acceptable que nous venons de présenter peut être complétée.

Avant de dévoiler précisément le résultat de notre enquête de terrain auprès des animateurs et animatrices des écoles secondaires de l'île de Montréal, il est utile de dresser un portrait général de l'installation concrète du service à l'échelle du Québec. Ainsi, on pourra s'apercevoir que les remarques que nous faisons plus haut sur les problèmes posés par le Cadre ministériel conduisent sur le terrain à des situations extrêmement douloureuses pour les animateurs et animatrices. Cette situation est notamment due à l'incompréhension, par le milieu et par les animateurs et animatrices eux-mêmes, de la nature des activités qu'il est possible d'organiser autour d'un *spirituel universel*...

CHAPITRE III

LE SERVICE D'ANIMATION À LA VIE SPIRITUELLE ET À L'ENGAGEMENT COMMUNAUTAIRE SUR LE TERRAIN

“ Quand le service a été inauguré par le ministère de l'Éducation, le service avait, bon : vie spirituelle et engagement communautaire et en sous-titre, c'était euh : pour changer le monde ! Un service pour changer le monde ! J'me dis : si on rit pas de nous autres ! [rire] Un service pour changer le monde, rien de moins. Alors un service pour changer le monde en une demi-journée par semaine ! ”

Un AVSEC de la Commission Scolaire Pointe-de-l'Île

Nous venons de présenter le contexte historique qui a conduit au remplacement de l'animation pastorale par le service d'animation à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire (SASEC) dans les écoles primaires et secondaires publiques du Québec. Tout au long de cette histoire, nous avons pu observer le jeu variable de facteurs sociaux, culturels, politiques et proprement religieux qui ont conduit les acteurs du milieu scolaire à négocier une nouvelle place dans les écoles publiques pour le religieux et pour les animateurs et animatrices de pastorale. Nous avons également vu en quoi consistaient théoriquement – selon les textes ministériels – cette nouvelle place et ce nouveau rôle qui sont aujourd'hui accordés au service d'animation. Il convient à présent d'analyser l'implantation concrète de ce service.

Il s'agit de voir comment, dans les écoles, s'instaure et s'organise le travail des animateurs et animatrices à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire (AVSEC), quelles réactions ce nouveau service suscite chez les acteurs de l'école, quelle place on lui accorde et quels aménagements sont réalisés par les animateurs et animatrices sur le terrain. Autant de questions auxquelles ce chapitre tente de répondre de manière à mettre en évidence les

accommodements qui ont suivi la mise en place du nouveau service ; accommodements qui mettent en lumière les lieux de tensions et de négociations sur les types de religieux et d'engagement communautaire qui sont souhaités dans les écoles.

Afin de connaître la réalité du travail des AVSEC, deux types de sources sont utilisés ici. Il s'agit tout d'abord d'enquêtes nationales menées par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), par la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) et par l'association professionnelle des AVSEC. Ensuite une large place est accordée à notre propre étude réalisée sur l'île de Montréal, ce qui permet d'approfondir les résultats de ces grandes enquêtes provinciales.

3.1 Le SASEC selon les enquêtes provinciales : au bord du gouffre

Depuis l'implantation du SASEC au secondaire en septembre 2001 et au primaire en septembre 2002, le ministère de l'Éducation, la Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec (de la CSQ) et l'Association professionnelle des animatrices et animateurs à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire du Québec (APAVECQ) ont mené plusieurs enquêtes afin de mesurer la qualité du service à l'échelle de la province.

3.1.1 Les enquêtes annuelles de l'APAVECQ

L'APAVECQ, tout d'abord, a réalisé des études annuelles sur les conditions d'exercice du service en 2002-2003, en 2003-2004 et pour l'année 2004-2005. Il s'agissait à chaque fois d'un questionnaire envoyé aux représentants du service dans chaque commission scolaire et qui visait à dresser un " portrait provincial des effectifs du SASEC pour le Ministère de l'éducation " [sic]. Il s'agissait donc pour les délégués de chaque Commission scolaire de donner le nom des personnes affectées au service, le nombre de jours par semaine qu'elles consacrent à cette tâche, la répartition de leur temps de travail entre le primaire et le secondaire et finalement le nombre d'écoles et d'élèves dont chacune a la charge. En plus de cela, l'APAVECQ demandait au répondant d'expliquer comment avaient été dépensées les

sommes d'argent fournies par le gouvernement pour l'implantation du service¹. L'ensemble de ces questionnaires complétés nous a été très gentiment fourni par Alain Forand, président de l'APAVECQ. Nous avons ensuite compulsé les quelque 200 pages de réponses, nous attachant principalement aux données qualitatives², ce qui nous a permis de dresser un portrait relativement global du SASEC au Québec³.

3.1.2 L'enquête de la FPPE (de la CSQ)

Aux études de l'APAVECQ s'ajoute celle de la Fédération des professionnelles et professionnels de l'enseignement, affiliée à la CSQ. Celle-ci expose son propre panorama de la situation du SASEC à l'automne 2003. En plus de présenter les ratios AVSEC / élèves pour chaque commission scolaire du Québec à la rentrée scolaire 2003, le document de la FPPE analyse l' " utilisation de la mesure 30070 concernant la rémunération des animatrices et animateurs au préscolaire et au primaire " pour les deux premières années de son implantation⁴. Enfin, le document présente les actions envisagées par le Conseil fédéral de la FPPE pour remédier aux problèmes que rencontre le SASEC dans son installation.

¹ Le MEQ a dégagé 4 \$ par élève pour permettre l'exercice du service dans les écoles. À cette somme s'ajoute l'argent distribué spécifiquement pour l'implantation du service au primaire (mesure 30070) soit 50 000 \$ de base par commission scolaire plus 15,33 \$ par élève du primaire.

² Les données quantitatives diffèrent très peu de celles fournies par le MEQ. Les différences peuvent s'expliquer en grande partie par les dates différentes auxquelles les sondages ont été effectués. Nous avons donc privilégié les commentaires et les notes explicatives qui constituaient une source d'informations réellement nouvelles.

³ Les enquêtes menées par l'APAVECQ ont été effectuées dans toutes les commissions scolaires et ont obtenu un taux de réponse de 73 % en 2002-2003 et de 70 % en 2003-2004. Les données pour 2004-2005 n'étaient pas encore disponibles lorsque cette partie a été rédigée.

⁴ Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec (de la CSQ), Conseil fédéral, *Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire. Exposé de la situation. Plan d'action*, Document CF-MAI-0304-60, [mai 2003 ?], 12 p.

3.1.3 L'étude du MEQ

Pour l'année 2002-2003, sur une demande du ministre de l'Éducation qui voyait dans le SASEC “ une réponse à des besoins incontournables des élèves et de la société d'aujourd'hui [et qui voulait] qu'il soit une réussite ”, le Comité directeur conjoint MEQ-CS sur les plans de réussite a été mandaté “ pour que la mise en œuvre du service soit l'objet d'une reddition de compte ”⁵. Le Comité a alors formé le “ Sous-comité sur la mise en œuvre du Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire ” avec le mandat suivant :

- identifier les problèmes rencontrés pour mettre en place le service et rechercher des pistes de solution, le cas échéant ;
- effectuer une collecte de données au printemps 2003 ;
- s'assurer du réel démarrage du service et de son intégration aux autres services complémentaires ;
- examiner les ressources humaines affectées au nouveau service, leurs qualifications, l'information donnée aux personnes responsables de veiller à la mise en œuvre du service dans les écoles.⁶

Soixante-dix commissions scolaires ont ainsi reçu un questionnaire du sous-comité⁷ et toutes y ont répondu. La compilation des résultats nous informe sur de multiples aspects du SASEC : le nombre de personnes affectées au service lors de l'enquête ; le type d'emploi exercé (temps plein, partiel ou complémentaire) ; le moment de l'affectation au primaire ; le nombre d'écoles et d'élèves par professionnel ; les intentions d'embauche ou non par les commissions scolaires ; les salaires versés aux AVSEC du secondaire et enfin l'utilisation de l'argent fourni par le MEQ. L'étude se termine par quelques constats et commentaires généraux que dresse le sous-comité.

⁵ Québec, Ministère de l'Éducation, Comité directeur conjoint MEQ-CS sur les plans de réussite, Sous-comité sur la mise en œuvre du Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire, *État de situation du service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire, Rapport d'étape. Bilan d'une collecte de données sur les ressources humaines et financières affectées au service. Année 2002-2003*, Québec, Publications du Québec, Avril 2003, p. 1.

⁶ *Ibid.*

⁷ Seules les commissions scolaires Crie et Kativik n'ont pas été sollicitées.

À noter que les résultats d'une autre étude du MEQ, qualitative celle-là, devaient paraître avant la rédaction de ce chapitre, mais que, son dépôt en étant reporté périodiquement, elle n'a pu être incluse dans cette analyse⁸.

3.1.4 Que disent ces études ?

D'un point de vue général tout d'abord, ces études nous apprennent qu'il y avait 570 personnes affectées au service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire en 2002-2003, ce qui totalisait 423 emplois équivalent temps plein. Parmi ces 570 personnes, la moitié (49 %) était des animateurs ou animatrices à temps plein. On sait également que 303 personnes (189 ETP) travaillaient au préscolaire-primaire, que 273 (190 ETP) s'occupaient d'élèves du secondaire et que 64 individus (11 ETP) offraient le service indistinctement au préscolaire-primaire et au secondaire⁹

Des AVSEC formés à la pastorale

Ces études permettent notamment de connaître l'origine de ces AVSEC, soit le poste qu'ils exerçaient avant de s'occuper du service :

Des 570 individus affectés au service, 139 (24 %) étaient, l'an dernier (2001-2002), animatrices ou animateurs de pastorale ou de vie religieuse au primaire, 252 (44 %) étaient animatrices ou animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire au secondaire et 13 (2 %) étaient conseillères ou conseillers en éducation spirituelle, religieuse et morale. Les autres, 166 individus (30 %), occupaient d'autres fonctions [...].¹⁰

⁸ La dernière demande a été adressée en janvier 2005 et le 11 février, je recevais encore une fois une réponse négative du MEQ : “ Par ailleurs, en ce qui a trait à votre demande concernant les rapports du SASEC, il s'avère impossible, pour le moment, d'y donner suite. En effet, ceux-ci font actuellement l'objet d'analyse en vue de dégager des recommandations qui seront soumises pour décision ”. Margaret Rioux-Dolan, directrice générale, Direction de la Formation des jeunes, Ministère de l'Éducation du Québec, *Lettre personnelle*, Québec, 11 février 2005.

⁹ MEQ-CS, *État de situation du service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire*, p. 2.

¹⁰ *Ibid.*

Sur les conditions d'exercice de la profession, les études nous apprennent deux choses. Tout d'abord que les personnes qui offrent le SASEC dans les écoles le font, en général, en tâche pleine. C'est-à-dire que 77 % d'entre elles se consacrent *uniquement* au service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire. Par contre, il est intéressant de noter que parmi les 23 % restant, 5 individus sont également directeurs ou directrices d'écoles, 15 sont animateurs ou animatrices ou bien techniciens ou techniciennes en loisirs et 67 sont aussi enseignantes ou enseignants. Si une partie de ces fonctions peut s'exercer " en dehors du temps consacré au service ", ce n'est pas le cas pour toutes puisqu'il est difficile d'être directeur ou même animateur de vie étudiante à temps partiel¹¹.

Concernant le profil de formation des AVSEC, l'étude du MEQ permet de constater que 70 % des AVSEC (primaire et secondaire confondus) ont un baccalauréat, 17 % ont une maîtrise et 0,5 % ont un doctorat. Les exigences du MEQ semblent donc majoritairement remplies de ce côté-là, même s'il y a tout de même 12,5 % des personnes qui offrent le service sans détenir au minimum un diplôme universitaire de premier cycle tel qu'exigé par le *Plan de classification*¹².

Par contre, du côté du domaine de formation des AVSEC, l'étude nous apprend que " 29 % [d'entre eux] possèdent une formation qui correspond partiellement ou pas du tout aux exigences " du MEQ¹³. On constate également que 58,8 % d'entre eux ont étudié en théologie (44,2 %), en sciences religieuses (10 %) ou en pastorale scolaire (4,6 %). Ces derniers chiffres illustrent bien l'héritage " pastoral " et chrétien des personnes qui exercent dans le Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire aujourd'hui.

¹¹ Sur ce point, Richard Leblanc explique que les cas de directeurs-animateurs de vie spirituelle ne se retrouvent que dans les petites écoles éloignées comme dans la Côte-Nord, où il n'y a pas suffisamment d'élèves pour faire venir un AVSEC. Richard Leblanc, *Communication personnelle*, Montréal, juin 2004. Je nuancerais cette explication, ayant rencontré personnellement, sur l'île de Montréal, un directeur d'école qui disait offrir lui-même le SASEC dans son établissement...

¹² MEQ-CS, *État de situation du service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire*, p. 10.

¹³ *Ibid.*

Des AVSEC de moins en moins nombreux

Autre constat général, alors qu'en 2002-2003 le ratio moyen d'AVSEC par écoles, primaire et secondaire confondus, était de 1/6 et le nombre d'AVSEC par élèves était de 1/2 263¹⁴, en 2003-2004, on parlait d'un animateur pour 2 497 élèves dans huit écoles en moyenne¹⁵. Il s'agit donc d'une augmentation du nombre d'élèves par AVSEC. Cette évolution est à situer, selon le MEQ, " dans le prolongement d'une baisse commencée il y a quelques années dans le secteur de l'animation pastorale " ¹⁶.

	2001-2002	2002-2003	Écart	Écart en %
Primaire	463 ETP	215 ETP	- 248 ETP	- 54 %
Secondaire	226 ETP	208 ETP	- 18 ETP	- 8 %
Total	689 ETP	423 ETP	- 266 ETP	- 39 %

Tableau 3.1 Variation de l'effectif de 2002-2003 par rapport à 2001-2002¹⁷.

Ainsi, sur les 70 commissions scolaires, " 50 ont moins d'animatrices ou d'animateurs à leur service qu'en 2001-2002 [et] 20 en ont autant ou davantage " ¹⁸.

Situation plus difficile au primaire qu'au secondaire

On s'aperçoit en outre avec ces chiffres qu'en plus de constituer majoritairement de nouvelles embauches (comme on l'a vu plus haut), ce sont les animateurs et animatrices du primaire qui ont vu leur nombre diminuer le plus fortement avec le passage au SASEC. Le président de

¹⁴ *Ibid.*, p. 5.

¹⁵ FPPE, *Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire*, p. 7.

¹⁶ MEQ-CS, *État de situation du service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire*, p. 8.

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ *Ibid.*

l'APAVECQ, M. Alain Forand, confirme ces chiffres et affirme que la tendance est même plus lourde si l'on remonte quelques années en arrière. Ainsi, selon lui, au milieu des années 1990, il y avait en tout 1 500 animatrices et animateurs de pastorale scolaire pour toute la province de Québec alors que 10 ans plus tard, il reste plus ou moins 620 personnes qui sont soit AVSEC dans les écoles publiques, soit animatrices ou animateurs de pastorale au privé. Et il est également clair, pour M. Forand, que les coupures ont principalement touché les personnes qui exerçaient dans les écoles primaires¹⁹.

De plus, la comparaison entre les études montre que les anciens animateurs et anciennes animatrices de pastorale du secondaire sont dans leur grande majorité devenus des AVSEC. À l'inverse, au primaire, beaucoup d'animateurs et d'animatrices semblent avoir perdu leur poste : les AVSEC du primaire actuels seraient donc surtout constitués de nouvelles embauches ou des réaffectations d'animateurs du secondaire²⁰.

Le renouvellement important des personnes qui assuraient le service lors du passage à l'animation spirituelle ainsi que la diminution drastique du nombre d'AVSEC au primaire s'expliquent par deux raisons principales. Tout d'abord, les animatrices et animateurs de pastorale du primaire possédaient bien souvent un niveau de scolarité inférieur au baccalauréat, ce qui ne leur a pas permis d'être intégrés directement au nouveau service. Au secondaire, un baccalauréat était déjà exigé du temps de l'animation pastorale, ce qui a permis aux professionnels et professionnelles en exercice à ce niveau d'être intégrés dans le nouveau service. Également, les animatrices et animateurs de pastorale du primaire étaient souvent des bénévoles ou des quasi-bénévoles (dédommagés plutôt que rémunérés) qui recevaient leur argent du diocèse auquel appartenait l'école :

¹⁹ Alain Forand, *Communication personnelle*, Longueuil, juillet 2004.

²⁰ MEQ-CS, *État de situation du service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire*, p. 4. Il faut être prudent ici avec les estimations car, d'une part, une portion des animateurs et animatrices du primaire n'était pas employée (rémunérée) par les commissions scolaires, d'autre part, on ne possède pas de données précises sur l'embauche des AVSEC au secondaire en 2001-2002. Enfin, des individus ont pu changer de commissions scolaires au cours des trois dernières années.

En effet, du temps des services confessionnels, le financement s'effectuait en partenariat avec les Églises, alors que maintenant, il relève uniquement de l'État (MEQ-CS). Les Églises embauchaient elles-mêmes le personnel et le payaient selon leurs propres barèmes, habituellement inférieurs à ceux qui sont consentis en ce moment. Le tableau ci-dessous montre les changements survenus dans le type de financement au primaire.

Part des partenaires (primaire)	2001-2002		2002-2003	
Ministère	3 M\$		13 M\$	
Commissions scolaires	3 M\$		3 M\$	
Églises	6 M\$		--	
Total	12 M\$	463 ETP	16 M\$	215 ETP

Tableau 3.2 Changements survenus dans le type de financement du service au primaire²¹

Ce tableau montre bien que “ les 4 millions de dollars supplémentaires disponibles cette année [2002-2003...] ne permettaient pas l'embauche de 463 ETP rémunérés davantage ”²². Mais cette somme aurait tout de même pu permettre d'embaucher 52 AVSEC (ETP) de plus au primaire ainsi que 39 AVSEC (ETP) de plus au secondaire²³. La FPPE va même plus loin en affirmant que c'est “ près de 11 millions de dollars qui furent détournés à d'autres fins ” que l'embauche d'AVSEC, ce qui représente pour la Fédération “ un manque d'environ 182 personnes pour offrir ces services aux élèves ”²⁴. L'argent du Ministère prévu pour implanter convenablement le service aurait donc été utilisé par les commissions scolaires “ pour éponger les déficits ”, “ pour garder des postes de conseillers ”²⁵ ou “ pour d'autres services professionnels ”²⁶.

C'est ici que les commentaires dans l'enquête de l'APAVECQ se sont avérés précieux pour saisir les changements intervenus dans le service par rapport à la pastorale. Tous les

²¹ MEQ-CS, *État de situation du service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire*, p. 9.

²² *Ibid.*

²³ *Ibid.*

²⁴ FPPE, *Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire*, p. 9.

²⁵ “ Le montant de 4 \$ par élève du secondaire versé par le Ministère depuis 2000-2001 pour améliorer le service a servi, dans 51 % des commissions scolaires, à maintenir du personnel déjà en poste ”. MEQ-CS, *État de situation du service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire*, p. 5.

commentaires montrent en effet que le service au secondaire n'a pas vu ses conditions d'exercice être modifiées de manière significative : le même budget est généralement alloué aux animateurs et animatrices et les mêmes locaux sont offerts. Au primaire, par contre, les commentaires sont plus nuancés : certaines commissions scolaires utilisent le budget pour des embauches, d'autres pour l'achat de matériel mais certaines récupéreraient ces fonds gouvernementaux pour combler des déficits accumulés... Si des questions demeurent quant à la réalité de ces détournements²⁷, il demeure vrai que l'argent que le ministère de l'Éducation destinait à l'embauche de professionnels et de professionnelles a été dédié à d'autres fins, créant une situation de pénurie grandissante dans l'ensemble du Québec, surtout au primaire.

Ainsi, en 2002-2003 les AVSEC du secondaire avaient en moyenne deux écoles et 1 733 élèves à leur charge alors qu'au primaire, le ratio était d'un AVSEC pour 10 écoles et 2 875 élèves. En 2003-2004, la distance s'est accrue entre les deux niveaux d'exercice du service. En effet, alors qu'au secondaire chaque animateur devait s'occuper des élèves de 2,5 écoles en moyenne, au primaire, le ratio est monté à 12 écoles par AVSEC²⁸. Ceci contribue à rendre la pratique du service au primaire particulièrement difficile car le fait de devoir circuler entre 12 écoles transforme l'AVSEC en un représentant itinérant alors que la position relativement stable des animateurs au secondaire leur permet encore d'être connus et reconnus dans leur milieu, auprès des élèves comme des directions et des enseignants.

Cette situation privilégiée de l'AVSEC au secondaire doit tout de même être nuancée par le fait que de plus en plus de commissions scolaires " déshabillent le secondaire pour habiller le primaire " ²⁹. C'est-à-dire que de plus en plus d'AVSEC du secondaire doivent s'occuper de deux ou trois écoles primaires, en plus de leur tâche au secondaire, afin de décharger les AVSEC du primaire. On assiste ainsi à une désécialisation des AVSEC qui deviennent des

²⁶ APAVECQ, " Portrait provincial des effectifs du SASEC pour le Ministère de l'Éducation ", 2002-2003, 2003-2004.

²⁷ L'argent du Ministère prévu pour le SASEC a pu notamment permettre aux commissions scolaires de payer le perfectionnement des animateurs et animatrices et d'équiper ceux et celles du primaire en bureaux ou en ordinateurs. Voir " Utilisation de l'allocation versée au primaire " dans MEQ-CS, *État de situation du service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire*, p. 7.

²⁸ APAVECQ, " Portrait provincial du SASEC ".

intervenants ponctuels qui vont d'école en école pour proposer des activités sur des thèmes variés à des enfants comme à des adolescents.

Des disparités régionales importantes

Toutefois, ce n'est pas dans toutes les commissions scolaires que l'on assiste à ces pratiques. Il existe en effet une grande disparité entre celles-ci sur le plan de l'implantation du service et du nombre d'élèves et d'écoles par AVSEC. Ainsi, si certaines commissions scolaires n'ont aucun³⁰ ou très peu³¹ d'AVSEC parmi leurs professionnels, de nombreuses autres commissions scolaires bénéficient d'un AVSEC pour moins de 1 200 élèves, ce qui apporte une nuance importante au caractère spectaculaire du ratio moyen calculé par l'APAVECQ et la FPPE.

Toutefois, la situation devient réellement problématique dans les régions rurales où les écoles sont très éloignées et où le ratio est pourtant le plus élevé. En effet, c'est dans les régions administratives Abiti-Témiscamingue et Nord-du-Québec que l'on retrouve les ratios les plus élevés avec 10,7 écoles et 2 606 élèves en moyenne pour chaque animateur ou animatrice³². Certains animateurs qui exercent dans ces régions ont même déclaré s'occuper de 18 et même de 22 écoles³³.

Pourtant, face à cette situation, 58 % des responsables des commissions scolaires estimaient la situation satisfaisante et 42 % jugeaient l'implantation du SASEC conforme au budget qui leur avait été confié. 83 % des administrateurs de commissions scolaires ne prévoyaient donc

²⁹ Alain Forand, *Allocution de bienvenue*, Congrès annuel de l'APAVECQ, Montréal, 16 juin 2004.

³⁰ C'est le cas des commissions scolaires de Rouyn-Noranda, Harricana, Moyenne-Côte-Nord, des-Îles, Littoral et Eastern-Townships. FPPE, *Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire*, p. 4-7.

³¹ Un AVSEC pour 8 073 élèves (!) à la Commission scolaire Western-Quebec, un pour 5 613 à la CS de-l'Or-et-des-Bois ou encore un pour 5 393 à la CS Lac-Saint-Jean.

³² MEQ-CS, *État de situation du service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire*, p. 5.

³³ APAVECQ, "Portrait provincial du SASEC", 2003-2004.

pas embaucher de nouveaux AVSEC³⁴. On sait par ailleurs que de nombreuses commissions scolaires ont même réduit le nombre de professionnels affectés à ce service depuis lors³⁵.

Si l'on dresse à présent un rapide bilan des premières années d'implantation du SASEC à l'aide des études existantes, on constate une diminution globale du nombre d'AVSEC par école et par élève et une désécialisation des personnes qui offrent le service, celles-ci travaillant de plus en plus à la fois au primaire et au secondaire. En outre, la situation semble plus difficile au primaire qu'au secondaire et semble varier beaucoup d'une commission scolaire à une autre. D'autre part, les AVSEC du secondaire semblent en grande majorité être des anciens animateurs ou d'anciennes animatrices de pastorale, formés en théologie et en sciences religieuses alors qu'au primaire, il semble y avoir eu beaucoup de nouvelles embauches de personnel formé dans des disciplines plus ou moins éloignées des exigences de la tâche.

Face à ce bilan général, notre étude de terrain a permis de saisir les conséquences pratiques de cette situation et une partie des raisons qui ralentissent l'implantation du SASEC. De plus, grâce à son caractère qualitatif, l'enquête a mis au jour des problématiques particulières qui amènent l'AVSEC à s'éloigner du cadre de référence ministériel pour se rapprocher des demandes du milieu.

³⁴ MEQ-CS, *État de situation du service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire*, p. 5.

³⁵ Forand, *Communication personnelle*. Et Marie-Andrée Chouinard, "La CSDM réduira le nombre de ses professionnels", *Le Devoir*, Montréal, 13 mai 2004, p. A4.

3.2 L'étude du SASEC sur l'île de Montréal : déséquilibres et détournements

J'ai mené une enquête sur le service et son implantation particulièrement dans les écoles secondaires francophones de l'île de Montréal afin de connaître la réalité du travail qui y est effectué et de mettre au jour les représentations sociales du religieusement acceptable chez les AVSEC. Ces représentations sont présentées dans le chapitre suivant, mais les observations concernant la réalité du travail des AVSEC sont exposées ici.

3.2.1 Les différents terrains

Sur le plan de la méthode, il faut se rappeler que les données ont été collectées à partir d'entretiens compréhensifs réalisés auprès des AVSEC et des directeurs et directrices d'écoles³⁶, mais également d'observations participantes. Le tout fut accompli dans quatre contextes différents : les écoles secondaires de l'île de Montréal ; le congrès 2004 de l'APAVECQ ; le cours sur les grandes traditions religieuses du monde contemporain suivi à l'UQÀM par les AVSEC de la grande région de Montréal ; et enfin quelques entretiens et observations ont été réalisés auprès de quelques AVSEC dans leurs écoles primaires.

3.2.1.1 L'enquête au secondaire sur l'île de Montréal

Tout d'abord, de décembre 2003 à mai 2004, je me suis rendu dans toutes les écoles secondaires francophones de l'île de Montréal dans lesquelles un AVSEC était présent et voulait bien me recevoir. L'observation et les entrevues réalisées avec ces animateurs et animatrices de vie spirituelle et d'engagement communautaire se sont donc déroulées pendant cette période. Rappelons que si, au début, la recherche s'est concentrée sur le service au secondaire, c'est qu'il était encore en phase laborieuse d'installation au primaire. Les différences d'exercice de la profession entre les deux niveaux d'étude n'ont réellement été constatées que par la suite et sont venues conforter le choix de se limiter au service offert dans les écoles secondaires.

³⁶ Voir la structure de base des questionnaires aux AVSEC (Annexe A) et aux directions d'écoles (Annexe C).

Profil général des répondants

Vu le petit nombre d'AVSEC par commission scolaire, il ne sera pas question ici de présenter précisément pour chaque terrain le profil des personnes interrogées afin de conserver l'anonymat des répondants. D'une manière globale, il est toutefois possible de dire que sur les 21 AVSEC du secondaire qui exercent sur l'île de Montréal, 14 ont été rencontrés.

Parmi ceux-ci, quatre sont des femmes. De plus, parmi les personnes rencontrées, 13 étaient animateurs ou animatrices de pastorale avant de devenir AVSEC. L'AVSEC qui n'était pas animateur ou animatrice de pastorale auparavant possède un baccalauréat en psychologie et travaillait précédemment pour un organisme de coopération internationale. Les autres ont tous et toutes au minimum un baccalauréat en théologie – dont sept qui possédaient une spécialité en pastorale – et cinq avaient un niveau de scolarité égal ou supérieur à la maîtrise. Enfin, trois AVSEC étaient prêtres et un l'avait déjà été. Il faut également considérer que 10 AVSEC travaillaient à temps plein dans le service, les 4 autres travaillant de deux jours et demi à quatre jours par semaine comme AVSEC. La moyenne d'âge de ces animateurs et animatrices est de 52,5 ans, mais si l'on met de côté les deux plus jeunes AVSEC, (30 et 36 ans), la moyenne atteint 56 ans.

Nous sommes donc en face de professionnels expérimentés mais âgés et qui connaissent particulièrement bien le milieu de l'éducation, en particulier l'école dans laquelle ils exercent : 12 AVSEC exerçaient déjà dans les mêmes commissions scolaires du temps de la pastorale, 11 d'entre eux sont même animateurs ou animatrices dans la même école depuis plus de 5 ans et 9 depuis plus de 10 ans. Toutefois, depuis peu, ils doivent s'occuper de nouvelles écoles qui s'ajoutent à celle qu'ils connaissaient et d'autres AVSEC ont changé de milieu, ce qui fait que six des AVSEC rencontrés exercent en tout ou en partie dans un nouveau milieu. Enfin, ce sont pour la très grande majorité (12 sur 14) des personnes anciennement impliquées dans la vie de l'Église catholique et dans l'évangélisation des jeunes. Nous verrons que cet héritage est tout à fait assumé par certains, rejeté par d'autres et majoritairement problématique dans le contexte scolaire actuel.

Avec ces données sur les AVSEC rencontrés, nous avons tenté de tisser des liens entre leur âge, leur sexe, leur formation, leur expérience professionnelle et même leur temps de présence par école, afin de dégager des modèles d’animation ou de situations que ces facteurs viendraient expliquer : sans résultat. Leur appréciation par les directions d’écoles, la taille de leur local, le type de travail qu’ils effectuent et leur représentation du religieux, sont réellement indépendants des variables énumérées ci-haut. Même la combinaison de plusieurs de ces critères ne donne pas de résultats intéressants. Finalement, leur appartenance à l’une ou l’autre des commissions scolaires est apparue comme étant un critère suffisamment important pour expliquer, partiellement, telle ou telle situation de travail. Nous avons donc fait le choix de présenter le résultat de notre travail en citant les AVSEC selon leur appartenance aux commissions scolaires, de manière à prendre en considération le contexte de leur discours sans prendre le risque de permettre leur identification.

Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

En ce qui concerne la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, il a été possible d’y accompagner 8 AVSEC – dans 9 d’écoles – sur les 11 AVSEC (et les 13 écoles) que compte cette commission scolaire au secondaire. Ces AVSEC ont été surnommés avec les lettres “ A ” à “ H ”³⁷. Un AVSEC³⁸ de la CSMB, qui est actuellement en congé, a également été interrogé, mais cette entrevue a été incluse uniquement dans l’analyse des représentations sociales du religieusement acceptable (le chapitre 4), et non dans celle des conditions de travail.

Le service paraît particulièrement privilégié au secondaire, dans cette commission scolaire, puisque 9 des 11 AVSEC qui y exercent le font dans une seule école (4 d’entre eux doivent toutefois se rendre dans deux pavillons) et que les 2 autres ont chacun “ seulement ” deux

³⁷ Afin de respecter l’anonymat des personnes rencontrées, mais de permettre au lecteur d’établir des liens entre leurs réponses, à chaque AVSEC correspond une lettre de l’alphabet. Ceux de la CSMB ont donc les lettres “ A ” à “ H ”. Aucune indication sur l’âge, le sexe, le nombre d’écoles ou le profil de formation, ne peut être donnée ici, l’identification du répondant devenant trop aisée. Aussi, en général, lorsqu’il est question d’un AVSEC en particulier, nous parlons de lui au masculin, de façon générique, afin de ne pas permettre son identification.

³⁸ Il est surnommé “ I ”.

écoles où œuvrer. Cette situation privilégiée par rapport au reste de la province est une décision de la Commission scolaire qui a fixé un ratio moyen d'élèves par AVSEC tournant autour de 1/1 500³⁹. C'est ce qui explique la relative faveur dont bénéficient les AVSEC du secondaire à Marguerite-Bourgeoys. Il faudra se souvenir de ce soutien administratif lorsque l'on fera référence aux AVSEC de la CSMB. Au primaire par contre, le sort des AVSEC n'est pas plus enviable qu'ailleurs au Québec : en 2003-2004, un animateur a 6 écoles sous sa juridiction, quatre animateurs en ont 7, deux en ont 9 et un AVSEC a même 12 écoles (soit 3 765 élèves) à animer.

Avec les huit animateurs ou animatrices du secondaire qui ont accepté d'être rencontrés, il a été possible de passer d'une demi-journée à plus d'une semaine à les observer, ce qui allait même dans certains cas jusqu'à effectuer des sorties avec les élèves ou participer à des activités en dehors des heures scolaires (Concours de jouet du Club 2/3 et Guignolée avec " B " et " C ") et même souper avec cinq des animateurs du primaire. Huit des neuf directions des écoles où exercent ces AVSEC ont également pu être rencontrées de manière à connaître l'appréciation du service chez celles-ci⁴⁰

Commission scolaire Pointe-de-l'Île

Pendant la même période, les AVSEC de la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île ont été rencontrés. Il a été beaucoup plus difficile de passer plus qu'une demi-journée auprès d'eux, de même que de rencontrer les directions de leurs écoles. Toutefois, sur les cinq AVSEC qui exerçaient dans des écoles secondaires " normales ", quatre ont finalement accepté l'idée d'une rencontre, au moins le temps d'un entretien. Ils ont été surnommés avec les lettres " J " à " M " ⁴¹. La cinquième AVSEC ne pouvait accepter d'être rencontrée " pour des raisons de santé ". Pourquoi ces AVSEC ont-ils permis d'être observés seulement pendant quelques

³⁹ Entretiens avec Alain Lavoie et Gaëtan Nelson, conseillers en éducation spirituelle, religieuse et morale à la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys.

⁴⁰ Aucune des deux directions de " D " n'a jamais retourné mes trois demandes d'entretien.

⁴¹ Finalement, j'ai pu observer trois de ces AVSEC (ils sont appelés " J ", " K " et " L ") pendant environ six heures et l'autre (" M ") pendant trois heures. Ce temps inclut les périodes de questions et les repas pris avec les AVSEC.

heures ? À cause du manque de temps ? Sans doute, mais les AVSEC de Marguerite-Bourgeoys ne sont pas moins occupés...

En fait, deux raisons majeures semblent expliquer cette réticence à accorder plus de temps à cette recherche. Tout d'abord, la façon dont celle-ci a été présentée. Ainsi, alors qu'à la CSMB elle avait été introduite par le conseiller pédagogique qui avait demandé aux AVSEC de bien vouloir faciliter le travail de la recherche, à la CSPI il a fallu contacter directement chaque AVSEC individuellement et se présenter ainsi que la recherche avant de demander combien de temps pouvait lui être accordé. Sans doute la réticence était alors plus grande, l'AVSEC devant faire confiance à ce qui lui était présenté sans posséder aucune autre assurance sur la valeur de mon travail⁴². Enfin, un autre facteur explique au moins en partie les raisons qui ont amené les AVSEC à accorder un temps de rencontre limité. Cette raison tient aux conditions de travail des AVSEC du secondaire à la CSPI. Alors qu'ils bénéficiaient d'un relatif traitement de faveur jusqu'à l'année 2003-2004, pratiquant leur tâche complète dans une école seulement, ce n'était plus le cas pour deux d'entre eux lorsqu'ils ont été contactés : parmi les quatre AVSEC rencontrés, l'un exerçait dans deux écoles et un autre dans trois écoles secondaires⁴³. Ils devaient donc s'habituer à un nouveau travail, dans un nouveau milieu ainsi qu'à gérer les déplacements, et on pouvait percevoir une forte mélancolie dans leurs discours et attitudes due au fait d'avoir perdu autant en si peu de temps.

Parmi les sept directions d'écoles dans lesquelles un AVSEC rencontré offrait le service, seulement trois ont accepté une entrevue. Il s'agit des directions d'écoles où l'AVSEC exerçait la majorité de son temps de travail. Pour les autres, le peu de connaissance du service a été évoqué pour refuser l'entrevue et dans un cas, le directeur n'était pas disponible lors de mon passage et n'a ensuite pas pensé " pouvoir me dire grand-chose du service ".

Commission scolaire de Montréal

⁴² Dans les faits, tous les AVSEC m'ont accordé beaucoup plus de temps qu'ils me l'avaient annoncé par téléphone. Sans doute trouvaient-ils mes questions intéressantes... ou ma présence réconfortante !

⁴³ Ces deux animateurs m'ont avoué n'avoir pas accepté ce changement à leurs conditions de travail.

À la CSDM, sur les quatre AVSEC qui exercent au secondaire régulier, seulement deux ont accepté de me rencontrer (il s'agit des AVSEC " N " et " O "), les deux autres ne retournant pas les correspondances ni les appels. Par contre, les deux directions d'écoles où exercent les AVSEC lorsque je les ai rencontrés ont accepté prestement l'entrevue. Vu le petit nombre d'AVSEC de cette commission scolaire, il est très difficile d'expliquer les raisons des refus tout en conservant la confidentialité des entretiens réalisés ainsi que celle des personnes qui ont repoussé les demandes d'entrevues. Disons simplement que selon " N " et " O ", l'un des deux autres AVSEC de la CSDM a des conditions de travail très difficiles, et le quatrième devait craindre de voir son travail évalué⁴⁴ ; c'est donc ce qui expliquerait le faible taux d'accord. Cette commission scolaire est celle où, sur l'île de Montréal, le service est le moins offert et où la situation des AVSEC est la plus difficile. Pour les 33 écoles secondaires régulières et les 6 écoles qui offrent à la fois les ordres d'enseignement primaire et secondaire réguliers, il y avait deux AVSEC travaillant à temps plein et deux qui possèdent un poste de trois jours par semaine, ce qui signifie qu'il y aurait approximativement et en moyenne un AVSEC pour environ 6 000 élèves ! Au primaire, la situation ne paraît guère plus enviable : il y avait un ou deux AVSEC par " regroupement administratif " au début de l'année 2003-2004, mais un grand nombre de ces professionnels ont été remerciés à la fin de cette année scolaire, ce qui doit réduire leur présence dans les écoles approximativement de moitié.

Quelques entretiens complémentaires

Il devenait donc important d'enrichir l'enquête dans cette commission scolaire avec deux entretiens réalisés auprès d'anciens animateurs du secondaire (AVSEC " P " et " Q "), qui étaient désireux d'échanger sur le sujet⁴⁵. C'est également dans cette commission scolaire que se sont déroulées deux observations participantes d'une journée sur le travail des AVSEC du

⁴⁴ Il semblerait que cet AVSEC travaille sur des projets extrêmement éloignés de son cadre de travail et qu'il craignait donc une évaluation externe de ses activités.

⁴⁵ À la CSDM, j'ai dû remplir une demande officielle pour étudier les AVSEC dans les écoles (ce qui ne fut pas le cas dans les autres commissions scolaires). Une fois que l'étude a été acceptée, le Service des recherches de la CSDM a communiqué directement avec les AVSEC de tous les niveaux pour leur présenter ma recherche. De nombreux AVSEC m'ont alors très rapidement contacté et la sélection des quatre AVSEC s'est effectuée parmi ceux-ci.

primaire (AVSEC “ R ” et “ S ”). Ces entretiens et observations n’ont toutefois pas été traités communément avec les données réalisées auprès des AVSEC du secondaire en exercice, mais plutôt comme des sources de vérification ou de nuances par rapport aux informations fournies par ceux-ci.

En outre, il faut noter que des entretiens ont été réalisés avec une animatrice et un animateur de vie spirituelle et d’engagement communautaire qui exercent dans les commissions scolaires anglophones Lester-B.-Pearson et English-Montreal-School-Board. Ces entrevues avaient pour but d’évaluer la possibilité d’étudier aussi le service dans les écoles de langue anglaise. Pour diverses raisons – l’histoire de l’animation dans les commissions anglophones, la nature du travail, le sens différent donné aux termes, la langue qui ôtait la possibilité d’effectuer une analyse simple dans *QSR Nud*Ist* – cette piste a dû être abandonnée. Elle est donc encore aujourd’hui ouverte à l’exploration...

3.2.1.2 Le Congrès 2004 de l’APAVECQ

En plus de ces observations dans les écoles, les 16, 17 et 18 juin 2004, j’ai observé et participé au Congrès annuel de l’Association professionnelle des animatrices et animateurs à la vie spirituelle et à l’engagement communautaire du Québec qui réunissait à Montréal une grande partie des AVSEC de toute la province. Il a alors été possible de proposer un entretien enregistré aux participants – ce à quoi 10 personnes ont répondu favorablement – et de discuter de manière plus informelle avec des AVSEC du primaire et du secondaire, provenant de toutes les régions du Québec. Les entretiens étaient une commande du comité organisateur du congrès qui désirait sonder les AVSEC sur les questions qu’ils aimeraient poser à un conférencier, M. Albert Jacquard. Cette commande a été acceptée avec la condition que les entrevues soient enregistrées et en incluant un certain nombre de questions utiles pour ma recherche. Le comité a accepté et a par ailleurs proposé de me fournir l’assistance de cinq AVSEC pour m’aider à réaliser les entrevues. J’ai immédiatement saisi cette occasion unique d’obtenir sur une bande magnétique des discussions libres, entre animateurs et animatrices, sur les conditions d’exercice de leur profession et sur les questionnements qui les animent. Ces discussions étaient très rapidement provoquées vu les sujets abordés dans le questionnaire (Voir Annexe B). Il est toutefois regrettable que trop peu d’AVSEC aient

accepté de répondre par oral au questionnaire. Trente ont en effet préféré le compléter par écrit et les résultats ne sont pas aussi riches que cela aurait été le cas oralement⁴⁶. Malgré tout, ces entretiens constituent une bonne source d'information sur les conditions d'exercice de cette profession en " région " et au primaire, ainsi que sur la généralité des problématiques et des questions auxquelles sont confrontés les AVSEC et qui sont mises au jour de manière plus développée dans mon enquête sur l'île de Montréal.

3.2.1.3 Les cours à l'UQÀM

Enfin, grâce aux enseignements que j'ai pu donner à l'UQÀM en 2002 et en 2003, lors des sessions de perfectionnement offertes aux AVSEC, il a été possible de rencontrer de nombreux animateurs et de nombreuses animatrices de Montréal et des régions limitrophes, et ainsi discuter plus amplement avec ceux et celles qui exercent plus particulièrement au primaire. Les deux observations sur le terrain des écoles primaires ont d'ailleurs été réalisées avec des AVSEC qui participaient au cours et qui me connaissaient donc quelque peu lorsqu'ils ont reçu ma demande. Ces observations et les discussions avec les étudiants et étudiantes ont permis de saisir les grandes différences qui existent entre le SASEC au primaire et au secondaire, que ce soit dans les conditions de travail ou dans le type d'activités qu'il est pédagogiquement possible d'offrir (à cause de l'âge des enfants, mais aussi des demandes du milieu et du temps disponible dans chaque école). Ces entretiens et observations ont conforté ma volonté de restreindre l'analyse au niveau secondaire tout en ayant conscience que des enjeux semblables traversent le service du primaire au secondaire.

3.2.2 Les résultats des enquêtes et observations

Au terme de toutes ces enquêtes et observations, il est possible de considérer plus précisément la réalité du travail des animateurs et animatrices de vie spirituelle sur le terrain des écoles secondaires. Tout d'abord, on peut dire qu'en grande partie l'observation des

⁴⁶ De plus, je n'avais pas prévenu les personnes interrogées que leur entrevue pourrait servir à ma thèse de doctorat. Je ne les inclus donc pas directement dans mon analyse. Toutefois, ces entrevues m'ont permis, d'une

AVSEC sur l'île de Montréal confirme la détérioration des conditions de travail qui était diagnostiquée dans les grandes enquêtes nationales. Mais également, le caractère qualitatif de l'enquête a permis de découvrir des traits nouveaux qui caractérisent le service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire aujourd'hui. Ces caractéristiques sont : la diversification des tâches qui sont demandées aux AVSEC ; l'absence d'une réelle coupure entre l'animation pastorale et l'animation à la vie spirituelle ; la disproportion entre le temps consacré à l'engagement communautaire et celui dédié à la vie spirituelle et enfin le problème que posent les religions et en particulier le catholicisme dans l'école. Le constat général qui est dressé ici montre que, pour prouver sa pertinence afin de survivre, l'AVSEC doit démontrer l'utilité académique et sociale de ses activités. Ce sont ces caractéristiques et ce constat qui sont présentés ici.

3.2.2.1 Diminution de l'offre de service et difficultés des conditions de travail

Tout d'abord, il est clair que sur l'île de Montréal comme dans le reste du Québec, les conditions de travail des AVSEC ont considérablement changé depuis l'implantation du nouveau service. Comme les études nationales le démontrent pour l'ensemble du Québec, il y a eu de nombreuses coupures de postes sur l'île de Montréal. Il y a donc moins d'animateurs ou d'animatrices par élèves et par écoles.

Au secondaire

Parmi les AVSEC rencontrés dans les écoles secondaires, cinq ont plus d'écoles que l'année dernière⁴⁷ ou ont vu leur temps de travail diminuer de 20 %. De plus, si l'on prend en considération les postes d'animateurs totalement supprimés, il est clair que le service est en crise, particulièrement pour la Commission scolaire de Montréal où, comme on l'a dit plus haut, un grand nombre d'écoles n'ont pas d'AVSEC, même à temps partiel. Toutefois, on constate que c'est à la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île que le plus grand nombre d'AVSEC a dû récemment s'occuper d'un plus grand nombre d'écoles. À la CSMB par

part, de nuancer un certain nombre d'*a priori* que d'autres AVSEC ont sur le service en région et, d'autre part, de saisir un certain nombre de lieux de tension entre les animateurs.

⁴⁷ Il s'agit des AVSEC " D " (de la CSMB), " K " et " L " (de la CSPI), et " N " (de la CSMD).

contre, les AVSEC actuellement en place ont en majorité, comme avant le passage au SASEC, une école à plein temps chacun et ne semblent pas menacés de coupures substantielles à court terme⁴⁸.

Comme les enquêtes nationales le notaient, les coupures constatées sont attribuées par les acteurs eux-mêmes (AVSEC et directions) au manque de budget gouvernemental et en particulier aux besoins en équipement et en locaux qui ont utilisé une part importante des ressources disponibles.

Pourtant, en plus des coupures de postes et de l'augmentation du nombre d'élèves par animateur ou animatrice, on constate dans les commissions scolaires francophones de l'Île une réduction générale du nombre et de la taille des locaux affectés spécifiquement au service. Cela est d'autant plus vrai si l'on compare la situation actuelle avec celle qui prévalait avant le passage au SASEC. Ainsi, 11 des AVSEC rencontrés bénéficient de locaux plus exigus, plus excentrés et/ou moins nombreux que trois ans auparavant⁴⁹. La récupération de ces locaux est une décision prise par chaque direction d'école et est justifiée par celles-ci par la prise en compte de l'exiguïté des bâtiments et par le besoin criant d'espace pour d'autres professionnels aux demandes jugées plus urgentes : vie étudiante, infirmerie, loisirs et salle de classe.

Sur le plan du travail accompli dans les écoles, les AVSEC du secondaire qui doivent s'occuper de plusieurs écoles depuis peu, ou qui viennent d'arriver dans ces commissions scolaires, ont l'impression de " rester dans le superficiel " ⁵⁰. De plus, étant donné qu'ils ne sont pas connus du milieu et qu'ils ne connaissent pas les élèves, les activités qu'ils et elles proposent conservent un caractère très général avec des problématiques qui ne touchent pas

⁴⁸ Par contre, si l'on remonte une ou deux décennies en arrière, les conditions de travail ont réellement changé puisque de nombreuses écoles secondaires avaient deux ou même trois animateurs de pastorale pour un nombre d'élèves sensiblement égal.

⁴⁹ Seuls " C " (de la CSMB) et " O " (de la CSDM) bénéficient toujours des mêmes locaux ou d'un local plus grand et mieux situé.

⁵⁰ Témoignage de l'AVSEC " D ", qui est récemment arrivé à la CSMB.

précisément le milieu (Bal de finissants, Guignolée et distribution de cartes d'anniversaire trois fois par année).

Au primaire

Mais cette situation semble particulièrement difficile pour les AVSEC du primaire qui, vu leur grand nombre d'écoles, en sont parfois réduits à installer leur bureau dans leur voiture. De plus, que ce soit à la CSMB, à la CSPI ou à la CSDM⁵¹, les AVSEC du primaire doivent encore se battre aujourd'hui pour réclamer des locaux suffisants et décents pour y préparer leurs activités.

En outre, sur le plan du contenu, vu le peu de temps par école dont ils disposent, les AVSEC du primaire rencontrés doivent se contenter de courtes activités ou d'en confier la charge aux enseignants. Les AVSEC dont les témoignages ont été recueillis déclarent en être réduits soit à privilégier les écoles qui font appel à leur service (c'est le cas à la CSDM notamment) et ainsi à initier des activités qu'ils peuvent ensuite suivre régulièrement ; soit ils font le tour de toutes leurs écoles et donnent des outils d'animation aux enseignants, à charge pour ces derniers de réaliser les projets (la moitié des AVSEC rencontrés lors du Congrès) ; soit enfin ils demeurent deux semaines dans chaque école et ils y injectent intensivement une " valeur " pour le reste de l'année (l'autre moitié des AVSEC rencontrés lors du Congrès).

La conséquence majeure de cette situation est que le travail des AVSEC ne paraît pas pertinent dans les écoles où ils ne sont présents qu'une ou deux journées par semaine⁵². Les AVSEC doivent donc sans arrêt y démontrer leur pertinence en organisant des activités à grand déploiement – qui visent surtout la paix et l'environnement – en invitant les médias

⁵¹ À la CSDM, la situation varie selon les regroupements administratifs : certains fournissent des bureaux et des ordinateurs rutilants aux AVSEC (" R " et " S "). D'autres n'accordent que temporairement une ancienne salle de classe en cours de réaménagement, située dans une école totalement excentrée par rapport aux autres établissements (" P " et " Q ").

⁵² Les directeurs et directrices des écoles où l'AVSEC venait moins d'une fois par semaine ont à chaque fois refusé de nous rencontrer, soit pour des raisons de manque de temps (" à perdre " pour un cas), soit parce qu'ils avouaient ne pas connaître suffisamment le service.

locaux, en posant des affiches dans les couloirs ou en écrivant des lettres aux professeurs, aux directions et à la commission scolaire, lorsque la menace d'une coupure se fait trop proche.

Pessimisme pour l'avenir

Face à cette situation, la grande majorité des AVSEC rencontrés ne croit pas à la survie de leur profession. Seuls quelques-uns, situés dans des contextes plus favorables, sont très optimistes. Mais même là, ils pensent que la situation privilégiée du service dans leur école survivra difficilement à leur départ de celle-ci. Et avec raison, car les entrevues réalisées avec les directions confirment ce point : l'appréciation du service par les directeurs et directrices d'école est directement liée à la personne. Autrement dit, les directions avouent que si leur AVSEC à temps plein s'en allait le lendemain, ils feraient tout pour qu'il ne soit pas remplacé, ou alors par un mi-temps, de manière à pouvoir embaucher un professionnel " de première ligne " (comme le psychologue ou l'infirmière) plutôt que de se retrouver avec un AVSEC qui ne leur conviendrait peut-être pas.

Mais ce que les AVSEC craignent le plus, c'est la poursuite du cercle vicieux entamé avec les coupures budgétaires et la réduction de leur présence dans les écoles. Étant moins présents

dans celles-ci, ils y réalisent moins d'activités, ils connaissent donc moins les besoins du milieu et touchent moins profondément les jeunes et le personnel ; ils apparaissent dès lors moins pertinents, ce qui entraîne des demandes pour remplacer le SASEC par un autre service, " plus utile ". Or, alors que l'une des forces de l'animation pastorale était la complète disponibilité de l'animateur auprès des élèves, sa capacité d'écoute et d'accueil⁵³, les AVSEC sont en passe de devenir des professionnels itinérants avec lesquels il faut prendre rendez-vous une ou deux semaines à l'avance. Ils risquent donc d'apparaître de moins en moins pertinents et un grand nombre d'entre eux, à la CSDM (" N ", " P ", " Q ", " R " et " S ") ou à la CSPI (" K " et " L "), est régulièrement menacé de coupures. Le cercle vertueux au

⁵³ Voir l'étude menée par Milot et Proulx sur la perception du service de pastorale chez les parents : Québec, Ministère de l'Éducation, Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, Micheline Milot et Jean-Pierre

contraire montre que là où ils sont présents à temps complet, ils sont appréciés des directions d'école qui ne jurent que par ce service⁵⁴. Mais cette appréciation et surtout la volonté de démontrer la pertinence du service ne vont pas sans concessions : le travail des AVSEC est de plus en plus diversifié, s'éloignant parfois beaucoup du Cadre ministériel, et les activités réalisées dans le respect du Cadre doivent toujours démontrer leur utilité pour l'école et la société.

3.2.2.2 Des tâches diversifiées

On peut constater en effet qu'un grand nombre d'AVSEC – en fait ceux qui sont appréciés des directions d'écoles – n'hésitent pas à accepter des tâches connexes qui n'ont rien à voir avec leur cadre de travail. Il est à noter que cette diversification des tâches est antérieure au passage au SASEC et ne traduit donc pas uniquement une mauvaise compréhension de la fonction. Pour exemple de ces tâches connexes, on peut citer le cas des AVSEC " A " (de la CSMB), " K " et " L " (de la CSPI), qui sont chargés de la surveillance des élèves pendant la pause de midi, de " B " et " C " (de la CSMB), qui s'occupent des objets perdus et de la lecture des messages d'information généraux, de " E " (de la CSMB), qui réalise les cartes étudiantes pour tous les élèves de l'école, de " J " (de la CSPI), qui gère les tickets de cantine subventionnés. D'une manière peut-être plus problématique, on peut citer le cas de trois AVSEC à qui est confiée la gestion des stages du programme international de leur école, dont un (" J ", de la CSPI) travaille sur ces dossiers quasiment à plein temps. Il y a également " M " (de la CSPI) qui rédige à plein temps, ou presque, des demandes de subventions pour des projets scolaires qui sont ensuite animés par les enseignants et enseignantes...

Il est certain qu'à chaque fois les AVSEC peuvent tirer profit de ces tâches pour discuter avec les élèves, les rencontrer et les conseiller, mais tous les animateurs et animatrices concèdent

Proulx, *Les attentes sociales à l'égard de la religion à l'école publique. Rapport de recherche*, Étude n° 2, Québec, Publications du Québec, 1999, p. 85-86.

⁵⁴ Témoignages de deux directions d'écoles primaires de la CSDM qui font régulièrement appel aux services de " R " et " S ". On peut prendre également pour exemple le projet éducatif d'une école de la CSMB dans lequel le SASEC est le seul service complémentaire cité dans chacune des orientations générales de l'établissement.

que c'est avant tout pour conserver leur poste, leur local ou leur équipement informatique qu'ils les ont acceptées.

3.2.2.3 Des nuances

Il convient toutefois de nuancer ce constat plutôt sombre du service en considérant la variété des conditions de travail entre le primaire et le secondaire ainsi qu'entre les différentes commissions scolaires ou même entre chaque école secondaire.

Tout d'abord, comme on l'a dit plus haut, les situations apparaissent très différentes entre le SASEC au primaire et au secondaire. Certes, nous ne connaissons pas aussi bien les conditions de travail des animateurs et animatrices du primaire que celles du secondaire. Néanmoins, les témoignages recueillis montrent tous combien au primaire, le grand nombre d'écoles et d'élèves par AVSEC, l'insécurité de l'emploi et leur absence d'expérience oblige les AVSEC à se surpasser pour prouver la pertinence à très court terme de leurs interventions dans un très grand nombre d'écoles qu'ils ne connaissaient pas un an auparavant. De nombreux AVSEC du primaire sont d'ailleurs rapidement dépassés par la tâche de travail : dans les trois commissions scolaires de l'île de Montréal, tous les AVSEC du primaire rencontrés nous ont avoué être surchargés, au point même de craindre le "burnout" et de vouloir se réorienter rapidement.

Au secondaire, la situation est tout de même moins catastrophique et peut être nuancée : la majorité des AVSEC en poste aujourd'hui ont conservé des conditions de travail semblables à celles dont ils bénéficiaient alors qu'ils étaient animateurs ou animatrices de pastorale. On peut dire que sur l'île de Montréal, le service est effectivement moins présent aujourd'hui dans les écoles secondaires qu'il n'a pu l'être il y a dix ans. Toutefois, *là où il l'est*, les conditions de travail sont, *en règle générale*, tout à fait acceptables pour l'AVSEC et sont, *en tout cas*, comparables à celles qui prévalaient du temps de la pastorale.

Enfin, si à la CSDM le service est dans une situation réellement critique, à la CSPI la situation est moins catastrophique – au moins au secondaire – et à la CSMB, on peut parler

d'un réel soutien des AVSEC de la part de la direction de la commission scolaire et de la majorité des directeurs et directrices d'écoles.

Donc, s'il est vrai qu'un grand nombre d'écoles ne soutiennent pas du tout le service⁵⁵ et vont même jusqu'à refuser la présence d'AVSEC dans leur équipe (comme à la CSDM), la majorité des animateurs et animatrices du secondaire que nous avons rencontrés ont des conditions de travail que l'on peut qualifier de satisfaisantes.

Il faut toutefois rappeler ici que les postes les mieux nantis en termes de locaux et de budget sont également ceux pour qui le directeur ou la directrice avoue que ceux-ci ne sont pas accordés à la fonction mais à la personne ; celle-ci bénéficie en quelque sorte d'avantages acquis. Autrement dit, les AVSEC qui succéderont à ces animateurs et animatrices choyés ne recevront sans doute pas un tel traitement de faveur. Trois directions ont même déclaré qu'elles attendaient le départ de leur AVSEC pour couper le poste totalement, ce qui augure mal pour l'avenir...

3.2.2.4 Peu de changements par rapport à la pastorale

Une autre découverte de l'enquête fut de constater que le passage de la pastorale au SASEC s'était effectué sans adaptation substantielle pour les AVSEC du secondaire, alors que cela semble avoir nécessité de profondes remises en question au primaire. Ainsi, lorsqu'il était demandé aux AVSEC du secondaire de présenter les différences et les ressemblances entre leur travail d'animation pastorale et celui qu'ils exercent aujourd'hui, la plupart des répondants étaient surpris de la question et ne trouvaient pas de réponse facilement⁵⁶. À l'inverse, au primaire, les réponses venaient immédiatement et en grand nombre, démontrant que l'AVSEC avait déjà mûrement réfléchi à la question. D'autre part, il a été possible de comparer les activités que réalisaient sept AVSEC du secondaire alors qu'ils étaient

⁵⁵ C'est le cas de certains milieux qui tolèrent le service parce que la commission scolaire les y oblige. Par exemple le budget de fonctionnement accordé à "L" (de la CSPI) est réduit au minimum (il se voit accorder annuellement 550 \$ contre 12 000 \$ pour la Vie étudiante) et aucun local ne lui est fourni. Il doit donc, lorsqu'il vient dans cet établissement, demander la clé d'un local de réunion à la secrétaire...

animateurs ou animatrices de pastorale avec le travail qu'ils ou elles effectuent aujourd'hui grâce à leurs bilans d'activités. Certaines activités très "pastorales" ont ainsi été supprimées (visite d'une religieuse dans les classes ou messe). Mais la plupart du temps, les AVSEC expliquent le retrait de ces activités par le manque d'intérêt des élèves pour celles-ci et non par la volonté de respecter la neutralité religieuse du service. D'ailleurs, elles avaient été ôtées du programme avant le passage au SASEC. C'est ce qui fait dire à tous les AVSEC qui étaient auparavant animateurs ou animatrices de pastorale scolaire que leur travail n'a pas changé radicalement avec le passage au SASEC : "on ne faisait déjà plus de la pastorale"⁵⁷.

Au secondaire : le tournant des années 1990

En fait, il semble que ce soit autour de 1993 que le réel changement se soit opéré dans les écoles secondaires. C'est à ce moment que les postes d'animation pastorale ont commencé à être "coupés" et que les animateurs et animatrices ont davantage orienté leurs actions vers l'engagement communautaire et que l'aspect "spirituel" a perdu de son poids.

Ainsi, les AVSEC considèrent dans leur ensemble que la fin de la sécurité d'emploi remonte au début des années 1990 et non au passage au SASEC. Deux animateurs qui exercent depuis plus de 20 ans⁵⁸ sont même d'avis que ce tournant correspond précisément à la reconnaissance de la constitutionnalité de la Loi sur l'Instruction publique de Claude Ryan.

D'autre part, les AVSEC rencontrés expliquent que c'est au début des années 1990 qu'ils ont été directement confrontés avec la "laïcisation générale de la société"⁵⁹ québécoise et par la

⁵⁶ Cette question était destinée aux AVSEC qui étaient animateurs ou animatrices de pastorale *scolaire* avant de devenir AVSEC, soit tous les AVSEC interrogés sauf 2 ("B" et "G", de la CSMB).

⁵⁷ Citation de "A" (de la CSMB), "E", "F", "H" (de la CSMB), "J" et "M" (de la CSPI), ainsi que "O" (de la CSDM), ont déclaré des assertions semblables.

⁵⁸ "I" (de la CSMB) et "J" (de la CSPI).

⁵⁹ "C", de la CSMB. Selon "D" (de la CSMB) : "La société a changé : aujourd'hui la religion, ça fait peur à tout le monde". Pour "E" (de la CSMB) : "Actuellement, les gens veulent plus rien savoir de l'Église".

diversité religieuse issue de l'immigration⁶⁰. Les animateurs ont donc dû adapter leurs activités à cette nouvelle clientèle pour ne pas s'adresser uniquement aux catholiques de l'école ou encore à " prêcher dans le désert ". En outre, la tâche de transmission religieuse devait, selon eux, être assumée par les enseignants de morale et de religion, et il n'était pas non plus dans leur mandat de convertir les non-catholiques. Ils se sont donc " concentrés sur le communautaire " et ont " fait un peu de spirituel sans parler des religions " ⁶¹. C'est donc au début des années 1990 qu'une modification profonde et qualitative du service au secondaire peut-être située.

Au primaire : un plus grand pas à franchir

Au primaire, les changements ont été beaucoup plus importants pour les animateurs ou animatrices qui étaient auparavant animateurs ou animatrices de pastorale. Il a été possible de s'en rendre compte notamment à travers la correction des travaux remis par les AVSEC du primaire lors de leur formation à l'UQÀM. De nombreuses activités proposées par ceux-ci dans leurs examens – en particulier les anciennes et anciens animateurs de pastorale – étaient encore fortement caractérisées par la démarche pastorale évangélique et souvent catéchétique (pèlerinage à Sainte-Anne, messe, comparaison de la Bible avec " les croyances sectaires "). Or, ils déclaraient toujours effectuer ces activités dans leurs écoles, ne voyant rien en elles de contraire à leur cadre professionnel. Ginette Robitaille, conseillère en éducation spirituelle, religieuse et morale à la CSPI, confirme d'ailleurs que pour les AVSEC du primaire de sa commission scolaire, la transition a été beaucoup plus intense qu'au secondaire où les activités avaient déjà évolué vers le nouveau service. Il semble pourtant qu'ils y soient parvenus en laissant volontairement totalement de côté le volet " spirituel " pour s'occuper

⁶⁰ " E ", " F " et " H " (de la CSMB), " J " et " M " (de la CSPI), ainsi que " O " (de la CSDM), expliquent que c'est surtout l'immigration qui a causé la remise en question de leur travail de type confessionnel dans leurs écoles de plus en plus multiethniques.

⁶¹ " F ", de la CSMB.

uniquement de ce que demandent les milieux scolaires : des activités sur la tolérance, le respect et l'environnement (l'eau, le recyclage ou la propreté).⁶²

Au secondaire : le pas a-t-il été franchi ?

Au secondaire, l'évolution plus graduelle du service de pastorale vers un modèle plus proche de celui du Cadre ministériel a aujourd'hui une contrepartie. Les AVSEC du secondaire n'ont pas toujours réalisé que le SASEC n'était pas exactement le service de pastorale tel qu'ils le pratiquaient à la fin des années 1990 et qu'il allait plus loin que la simple non-imposition des enseignements catholiques. On pourrait dire de la sorte, avec Richard Leblanc du MEQ et Ginette Robitaille de la CSPI, que comme le fossé était moins grand entre la pastorale au secondaire et le SASEC, il n'a pas toujours été vu ni franchi par l'ensemble des animateurs et animatrices. De fait, notre enquête a mis en lumière que pour les AVSEC rencontrés, le seul changement perceptible dans leur travail par rapport à la pastorale réside dans le discours : selon eux, et en citant un cas extrême, il faut " continuer de promouvoir les valeurs humaines ou des actions charitables sans plus faire référence à Jésus ou à la Bible " ⁶³.

En outre, on peut rappeler ici que le passage de la pastorale au SASEC est encore récent et que pour de nombreux acteurs du milieu scolaire, il n'a pas toujours été perçu. On a ainsi pu constater que dans certains cas, les réflexes " pastoraux " sont encore bien présents : les locaux de neuf AVSEC⁶⁴ sont toujours appelés " la pasto " par les directions comme par les animateurs ; les interventions en classe de deux AVSEC⁶⁵ sont réservées aux cours de

⁶² Entretiens avec " P ", " Q ", " R " et " S ", de la CSDM, avec tous les AVSEC du primaire de la CSMB, une partie de ceux et celles de Laval et avec Ginette Robitaille. À noter aussi que certains AVSEC du primaire offrent des cours sur les grandes traditions religieuses, à la demande des équipes enseignantes.

⁶³ " N ", de la CSDM.

⁶⁴ Il s'agit des bureaux des AVSEC " A ", " C ", " D ", " F ", " G " (de la CSMB), " J " et " L " (de la CSPI), et " N " et " O " (de la CSDM). Si les mots ont une fonction performative, ils n'aident pas ici à faire saisir ni à créer le changement.

⁶⁵ " L " (de la CSPI) et " N " (de la CSDM).

religion; un AVSEC célèbre toujours des messes dans les classes⁶⁶ ; deux AVSEC⁶⁷ invitent toujours divers intervenants qui témoignent comment Jésus ou la Bible les a sorti de la rue, de la drogue et de la dépression.

3.2.2.5 Disproportion entre “ engagement communautaire ” et “ vie spirituelle ”

Une autre caractéristique du SASEC que l’enquête sur le terrain a permis de découvrir est la disproportion entre le temps consacré à l’engagement communautaire et celui qui est dédié à la vie spirituelle. Tous les AVSEC, sans exception, reprennent ainsi la distinction du Cadre ministériel entre les deux parties de leur travail. Pour être exact, quatre AVSEC⁶⁸ ont commencé leur entrevue en insistant sur le fait que pour eux, il n’y a pas de différence entre la vie spirituelle et l’engagement communautaire, mais très rapidement, lorsqu’il leur est demandé de présenter les activités et les actions qu’ils mènent dans leur école, la distinction réapparaissait : “ Y en a qui font la distinction entre les deux mais pas moi. [...] Mais chez moi, c’est le spirituel avant, l’engagement arrive après ”⁶⁹.

Pour la majorité des AVSEC, dans leurs discours comme dans leurs plans d’action, la distinction s’articule autour d’une assertion semblable à celle-ci : “ la vie spirituelle, c’est une démarche individuelle... Des pas vers le dedans... pour unifier ton être [...] L’engagement communautaire, c’est une démarche collective, centrée sur l’action ”⁷⁰.

Selon ce qui a été dit plus haut concernant la fragilité des emplois d’AVSEC et la volonté de chaque animatrice et animateur de démontrer sa pertinence dans l’école, il fallait s’attendre à ce que l’engagement communautaire (qui est centré sur l’action) constitue la portion privilégiée du travail d’animation dans les écoles. Toutefois, l’observation et les entretiens ont démontré que l’on peut réellement parler d’une disproportion entre les activités dites

⁶⁶ Ce que le directeur déclare ignorer...

⁶⁷ “ A ” et “ D ” (de la CSMB).

⁶⁸ “ A ” et “ E ” (de la CSMB), “ J ” (de la CSPI) et “ N ” (de la CSDM).

⁶⁹ “ A ”, de la CSMB.

d'engagement communautaire – auxquelles sont dédiés de 90 à 95 % du temps – et celles consacrées à la vie spirituelle – soit les 5 à 10 % restants. Comme le note cet animateur dans son plan d'action : “ Dans le SASEC, [...] l'agir occupe la première place ”⁷¹, la vie spirituelle vient ensuite et, l'on pourrait ajouter : si on a le temps !

Diverses explications peuvent être avancées pour comprendre cet important déséquilibre entre les deux champs du service. Le manque de temps est ainsi souvent évoqué : huit AVSEC déclarent manquer de temps pour effectuer convenablement la relecture des activités ou pour “ rencontrer un par un les élèves pour voir un peu leur cheminement ”⁷². Il y a également le cas des AVSEC qui viennent d'être nommés dans une école et qui trouvent malaisé de “ faire du spirituel dans ces conditions ”⁷³. Il y a également quatre cas d'AVSEC qui se disent mal à l'aise lorsqu'il est question de spiritualité ou de religion, parce qu'ils travaillent dans des milieux multiethniques et qu'ils ne connaissent pas toutes les religions, leur expertise étant soit dans l'organisation communautaire, soit dans la seule tradition catholique⁷⁴. On peut également citer les cas – nombreux au primaire, semble-t-il, mais également très présents au secondaire – des AVSEC qui ne savent pas trop ce qu'ils pourraient organiser comme activités spirituelles, ne saisissant pas totalement le concept⁷⁵.

Mais voyons plus précisément quelles sont les activités que les AVSEC placent sous les thèmes de l'engagement communautaire et de la vie spirituelle afin de comprendre un peu mieux encore les raisons de cette disproportion entre les deux.

⁷⁰ “ M ” (de la CSPI) pour la première partie, “ C ” (de la CSMB) pour la deuxième.

⁷¹ “ E ” (de la CSMB), *Plan d'activités 2003-2004*, p. 1.

⁷² “ M ”, de la CSPI.

⁷³ “ D ” (de la CSMB) déclare ainsi : “ Cette année, je mets l'emphase sur l'engagement communautaire parce que c'est plus facile quand on arrive dans un milieu ”

⁷⁴ “ B ” et “ D ” (de la CSMB), “ L ” (de la CSPI) et “ N ” (de la CSDM).

⁷⁵ “ E ” (de la CSMB) : “ C'est sûr qu'il y a des choses qui touchent les jeunes et qui les intéressent : le surnaturel euh les morts, t'sais des choses comme ça et ils font des jeux. Même dans leur Nintendo et compagnie ils ont des jeux de l'au-delà et des affaires comme ça. Mais bon. Moi, je considère que dans l'école il y a des matières où ils voient ça : les cours de religion, les cours de morale, les cours d'éthique où ils vont traiter des grandes questions de la vie et des réponses que l'humanité donne à ces questions-là. Ils vont faire des recherches... ”

3.2.2.6 L'utilité de l'engagement communautaire

Il est possible de classer les activités organisées par les AVSEC dans leurs écoles secondaires selon quatre grands thèmes que nous allons présenter ici : le civisme (local, national et international), l'environnement, le leadership et la santé de l'élève⁷⁶

Le civisme : utile à tous les niveaux

Le premier ensemble d'activités est regroupé autour de la notion d'esprit civique ou de citoyenneté. Il s'agit de l'ensemble le plus important en termes de temps et d'investissements consentis par les AVSEC au cours de l'année. Sans jamais définir précisément ce qu'ils entendent par "citoyenneté"⁷⁷, les AVSEC organisent de nombreuses activités autour de cette notion qu'ils jugent significative.

⁷⁶ Autrement dit : la Citoyenneté, la Solidarité, le Bénévolat et la Croissance personnelle, thèmes que l'on retrouve dans le Cadre ministériel et que nous avons présentés dans le Tableau 2.3, p. 115.

⁷⁷ La présentation des diverses significations des concepts utilisés par les AVSEC fait l'objet du chapitre 4.

Dans la communauté environnante

Dans ces activités, on trouve tout d'abord ce que l'on pourrait appeler la prise de conscience et le soutien aux personnes défavorisées de la communauté locale. Il peut s'agir ici de secourir les plus pauvres de l'école, du quartier ou de la ville ou encore de venir en aide à ceux et celles qui ont des difficultés physiques ou intellectuelles. Les AVSEC peuvent par exemple encourager les élèves les plus doués à offrir de l'aide aux devoirs⁷⁸. Également, pour les personnes défavorisées économiquement, les AVSEC organisent annuellement les traditionnelles "guignolées"⁷⁹ et la cueillette des paniers de Noël⁸⁰. C'est aussi pour aider les moins fortunés du quartier ou de la région que les élèves sont invités à aider certains centres d'accueil⁸¹ ou des organismes qui leur viennent en aide⁸². Il peut également s'agir de "prendre conscience des oubliés et des damnés de notre société"⁸³ que les élèves côtoient chaque jour : les personnes âgées du quartier que les élèves vont visiter et divertir⁸⁴, les personnes handicapées⁸⁵, les enfants malades⁸⁶, les "rejects" dans l'école⁸⁷, les prisonniers et les sidéens⁸⁸.

Dans la communauté humaine

⁷⁸ " K " et " L " (de la CSPI).

⁷⁹ " B " et " C " (de la CSMB) et " M " (de la CSPI).

⁸⁰ " D ", " E ", " F " et " G " (de la CSMB), " J " et " K " (de la CSPI) et " O " (de la CSDM).

⁸¹ Comme la Maison du père (" H " de la CSMB et " N " de la CSDM), l'Accueil Bonneau (" B " et " E " de la CSMB), l'Auberge du cœur (" N " de la CSDM) ou la St Michael's Mission (" G " de la CSMB).

⁸² MultiCaf (" B ", " C " et " D ", de la CSMB), Information alimentaire Centre-Sud (" N " de la CSDM), Comptoir alimentaire du quartier (" F " de la CSMB), les friperies de réinsertion sociale (" B " de la CSDM et " J " de la CSPI) ou Centraide (" B " de la CSMB et " K " de la CSPI).

⁸³ " N ", de la CSDM.

⁸⁴ Il s'agit d'un type d'activités proposé par 10 AVSEC : " A ", " D ", " E ", " F " et " G " (de la CSMB), " J ", " K " et " L " (de la CSPI) et " N " et " O " (de la CSDM).

⁸⁵ " A " et " F " (de la CSMB) et " L " (de la CSPI).

⁸⁶ " A " et " G " (de la CSMB) et " K " (de la CSPI).

⁸⁷ Il s'agit de l'expression d'un AVSEC (" K ", de la CSPI) qui visait à qualifier ceux et celles parmi les élèves qui sont rejetés par tous à cause de leur timidité, de leur physique. Des parrainages sont organisés dans quatre écoles secondaires (celles de " K " et de " L " de la CSPI) entre ces rejetés et les leaders de chaque milieu.

⁸⁸ " A " et " D ", de la CSMB.

Une autre portion de ces actions citoyennes pour les démunis est destinée aux pays étrangers dans le besoin, en majorité les pays du Sud. Ces actions sont souvent associées à des organismes internationaux comme UNICEF⁸⁹, la Croix-Rouge⁹⁰, Amnistie Internationale⁹¹ et à un autre bien connu et lié très fortement à l'animation pastorale au Québec, le Club 2/3. Notons que cet organisme a acquis avec le temps une place spéciale auprès des animateurs et animatrices et que lui-même continue aujourd'hui de compter sur le SASEC pour pénétrer dans les écoles afin de toucher les élèves⁹². Le Club 2/3 organise de nombreuses actions auxquelles participent les AVSEC : la Marche 2/3, le Concours international de jouets réalisé à partir de matériaux recyclés, les actions Solidarité Nord-Sud, Solidarité Monde et Solidarité en herbe. Mais il arrive également que les AVSEC décident d'agir pour les pays pauvres sans passer par ce type d'organismes. Ainsi, six AVSEC⁹³ organisent des voyages dans des pays sud-américains avec, à chaque fois, un objectif humanitaire. Un animateur recueille en plus des vélos usagers pour les envoyer à des enfants des pays du Sud.

Toutes ces activités visent, selon les AVSEC, à faire prendre conscience au jeune qu'il est un *citoyen du monde* au même titre qu'un enfant du quartier et que s'il a des *droits*, il a également des *devoirs* envers les autres humains, en particulier les plus défavorisés.

Pour les AVSEC, l'essentiel de leur travail consiste en cela : " c'est notre mission : former les élèves aux valeurs de la citoyenneté " ⁹⁴. Tous les AVSEC rencontrés s'entendent sur ce point et les discussions en classe avec ceux du primaire montrent que c'est particulièrement vrai pour les objectifs du service à ce niveau. D'ailleurs les actions menées pour développer la

⁸⁹ " A ", " B " et " E " (de la CSMB).

⁹⁰ " B " (de la CSMB) et " K " (de la CSPI).

⁹¹ " A ", " B ", " E ", " D " et " G " (de la CSMB) et " J " (de la CSPI).

⁹² Un exemple des liens qui unissent le Club 2/3 et les AVSEC : Lors du dévoilement des résultats du Concours international de jouets faits à partir de matériaux recyclés qui a eu lieu en 2003, une immense affiche citait le nouveau service comme un partenaire privilégié du Club 2/3 depuis ses origines. Un autre exemple : lors d'une réunion du " Comité SASEC " organisé par l'APAVECQ dans le but de dégager des stratégies pour " sauver le service ", le président du Club 2/3 a assuré les animateurs et animatrices présents du soutien indéfectible de son organisme. On peut enfin citer le cas de cette animatrice qui était salariée du Club 2/3 avant de devenir AVSEC.

⁹³ " A ", " D ", " E " et " F " (de la CSMB), " M " (de la CSPI) et " N " (de la CSDM).

conscience citoyenne chez les jeunes sont tellement inclusives qu'elles englobent bien plus que la simple assistance ponctuelle aux démunis. Il s'agit en fait plus généralement de promouvoir la tolérance des différences et la richesse de celles-ci (contrer l'homophobie, le racisme)⁹⁵, de lutter contre la violence (amoureuse, envers les femmes, les enfants et les personnes âgées) et d'œuvrer pour la paix (avec des outils de l'ONU), de respecter les lois (avec le témoignage de détenus ou d'ex-détenus) et de promouvoir les droits.

Donc, à travers ces activités qu'ils qualifient eux-mêmes de citoyennes, il s'agit pour les AVSEC d'ouvrir l'élève aux autres⁹⁶, de lui faire prendre conscience que ses actions, positives ou négatives, ont un impact sur le reste du monde et qu'il agisse en conséquence.

⁹⁴ “ B ”, de la CSMB.

⁹⁵ De nombreux AVSEC (au moins cinq) invitent à grands frais la “ Caravane de la tolérance ” à passer dans leur école, avec le soutien des directions qui sont toutes très enthousiastes lorsqu'il est question de cet organisme. Quatre AVSEC de la CSMB (“ A ”, “ E ”, “ F ” et “ G ”) et un de la CSDM (“ L ”) organisent également des semaines ou des journées interculturelles pour montrer la richesse que constitue la vie dans un milieu multiethnique.

⁹⁶ Deux AVSEC (“ A ” de la CSMB et “ N ” de la CSDM) proposent même des sports d'équipe avec cet objectif ou encore des vœux d'amour et d'amitié sur des cartes que les jeunes s'échangent pour la Saint-Valentin...

Le respect de l'environnement

Ce sont les mêmes objectifs qui sont poursuivis par les AVSEC lorsqu'ils mettent sur pied des projets pour préserver l'environnement. Cette thématique est moins présente que la citoyenneté mais on la retrouve tout de même chez la moitié des AVSEC du secondaire interrogés. On peut noter qu'elle semble beaucoup plus importante au primaire, sans doute du fait des liens possibles avec les programmes d'enseignement.

Parmi les projets menés au secondaire, l'eau fait partie des principaux sujets abordés par les AVSEC lorsqu'il est question d'environnement⁹⁷. Par des présentations en classe et des projections de films, les animateurs et animatrices visent à changer les habitudes des jeunes

envers l'eau par une prise de conscience de sa rareté. D'autres projets environnementaux sont également proposés par les AVSEC : les projets de recyclage (papiers, plastiques, piles et vêtements), de récupération ou de visites de lieux d'information sur le sujet⁹⁸ font partie du programme annuel de quatre AVSEC⁹⁹. Trois AVSEC ont également la charge de la reconnaissance de leur école comme "Établissement Vert Brundtland", ce qui comporte en principe des préoccupations écologiques importantes¹⁰⁰.

La santé mentale : un enjeu de société

Troisième ensemble d'activités proposées par les AVSEC dans le volet engagement communautaire : celles qui visent à soutenir la santé mentale des élèves. Ainsi un grand nombre d'animateurs et d'animatrices organisent diverses activités pour prévenir le suicide et la dépression avec des témoignages, une implication bénévole dans l'organisme Jeunesse

⁹⁷ L'eau occupe apparemment la première place parmi les sujets abordés par les AVSEC au primaire (à la CSDM et à la CSPI tout au moins) selon les témoignages de Ginette Robitaille de la CSPI, d'une part, et ceux des AVSEC du primaire interrogés lors du cours à l'UQÀM, d'autre part.

⁹⁸ Cette année, " B " a ainsi emmené plusieurs groupes d'élèves visiter le complexe environnemental de St Michel, le Biodôme, la Biosphère et le Planétarium de Montréal.

⁹⁹ " B " et " D " (CSMB) et " J " (CSPI).

¹⁰⁰ Il s'agit de " A " et " B " (de la CSMB) et de " J " (de la CSPI). Notons toutefois que " A " ne se préoccupe que très accessoirement de cette reconnaissance.

J'écoute ou des conférences par la Fondation québécoise des maladies mentales¹⁰¹. Dans le même thème, on peut trouver la lutte contre toutes les formes de dépendance¹⁰², mais aussi le contrôle du stress qui constitue un objectif majeur pour deux AVSEC rencontrés¹⁰³.

Il est remarquable que ces activités soient situées par les AVSEC dans le volet “communautaire” et non “spirituel”, car toute leur argumentation touche pourtant à l'esprit du jeune et à son intériorité. Toutefois, il semble que ce soit parce qu'il s'agit d'enjeux de société que la santé mentale soit classée dans l'engagement communautaire. Il semble qu'il en soit de même pour l'encouragement au leadership chez les jeunes.

La formation au leadership

La dernière thématique à l'intérieur de l'engagement communautaire est la formation au leadership. Encouragés par les directions d'écoles, les commissions scolaires... et par de substantielles subventions gouvernementales, les AVSEC cherchent à développer le sens du leadership chez les jeunes. Ils organisent des formations spécifiques, parfois même créditées¹⁰⁴, et encouragent certains types d'activités (les réunions de conseil étudiant entre autres) et de pratiques (la présidence et le secrétariat des réunions) pour augmenter la confiance en soi du jeune, le sortir de l'intimidation par les autres et lui apprendre à s'impliquer en société ou à diriger un groupe¹⁰⁵.

¹⁰¹ Plus précisément, “A” et “D” (de la CSMB), “J” et “M” (de la CSPI), et “N” et “O” (de la CSDM) avaient cette préoccupation inscrite dans leur agenda d'activités pour 2003-2004.

¹⁰² Cela peut aller des jeux de hasard (deux AVSEC) à la toxicomanie (cinq AVSEC) en passant par l'alcoolisme (deux AVSEC) et jusqu'à la télévision et les jeux vidéo (un AVSEC).

¹⁰³ “M” (de la CSPI) et “O” (de la CSDM).

¹⁰⁴ “E” et “F”, de la CSMB.

¹⁰⁵ Ces objectifs sont visés par “A”, “B”, “C”, “E”, “F” et “G” (de la CSMB) et “N” et “O” (de la CSDM).

Deux analyses de l'engagement communautaire

Après une telle présentation des activités offertes par les AVSEC dans le cadre de l'engagement communautaire, deux visions sont possibles et se sont affrontées au cours de l'analyse des entrevues et des observations.

Une première manière de voir est de considérer que le service propose aux élèves des actions désintéressées, à visées humanitaires ou environnementales qui aident les plus démunis dans le monde et dans le quartier. Il s'agit dès lors de "changer le monde"¹⁰⁶. Tout cela en permettant au jeune de vivre plus sainement, mentalement et physiquement, donc en "approfondissant sa vie intérieure"¹⁰⁷. D'ailleurs, dans cette optique, par le simple fait d'aider les autres et d'effectuer des actions "bonnes", le jeune se sentirait mieux et aurait envie d'en faire davantage. Cette vision du service est celle que les AVSEC mettent de l'avant pendant les premières minutes de l'entrevue, ou bien entre eux (lors du Congrès par exemple), ou encore auprès des organismes, pour montrer la générosité de leurs actions et l'humanisme de leur travail. Pour deux AVSEC ("B", de la CSMB, et "N", de la CSDM), il s'agit des arguments les plus importants pour justifier leurs actions.

Mais il existe une deuxième manière de voir et celle-ci est davantage utilisée par les AVSEC auprès des directions d'écoles, notamment lorsqu'on parle de pertinence de leur travail et aussi lorsqu'il faut encourager les élèves à s'inscrire dans les activités proposées¹⁰⁸. Le calendrier de l'AVSEC prend alors une autre couleur, celle de l'*utilité* : utilité académique, sociale et personnelle des actions posées en engagement communautaire. Pour ce qui est de l'utilité académique et personnelle, il est clair que les activités proposées, comme les stages et

¹⁰⁶ Selon le titre du *Cadre ministériel*.

¹⁰⁷ *Ibid.*

¹⁰⁸ J'ai assisté à plusieurs reprises à des propositions d'activités par des AVSEC auprès des élèves. À aucun moment, l'aspect "gratuit" de l'implication n'a été évoqué. En général, les animateurs et animatrices commencent par montrer que "ça va être le fun", puis l'aspect communautaire du travail est évoqué et enfin une allusion est faite soit à la dispense de cours, à la note (si les activités sont créditées) et même dans un cas à une lettre de reconnaissance et de remerciements officiels de l'établissement pour l'implication bénévole de chaque élève (AVSEC "H", de la CSMB).

les formations au leadership permettent au jeune de parfaire son c.v.¹⁰⁹, de s'identifier à l'école, d'être tolérant et pacifique avec les autres élèves ou tout simplement de ne pas "décrocher"¹¹⁰. Sur le plan social, l'implication communautaire dans le quartier et les organismes donne une visibilité intéressante à l'école tout en permettant aux associations de bénéficier d'une main-d'œuvre bon marché¹¹¹... et au gouvernement de se dégager d'une bonne partie de son rôle d'État protecteur de première ligne en laissant cela aux organismes communautaires subventionnés¹¹².

Face à ces deux manières de voir, on peut dire à présent qu'aucune n'efface totalement l'autre. En fait, il s'agit d'un va-et-vient continu entre ces deux visions du service, les acteurs passant de l'une à l'autre selon leur interlocuteur et l'enjeu de la conversation. Il est clair, par ailleurs, que les SASEC les plus appréciés des directions d'écoles sont ceux qui sont le plus à l'aise avec la présentation de l'utilité pratique et quotidienne de leur travail pour l'école et pour l'élève. À l'inverse, ceux qui sont le moins appréciés des directions utilisent plus facilement l'argumentation humanitaire et désintéressée de leurs activités, allant jusqu'à éviter toute forme de publicité médiatique pour les actions entreprises. Ces derniers AVSEC sont par ailleurs ceux et celles qui donnent la plus grande place au volet "vie spirituelle" dans leur travail.

¹⁰⁹ Si on regarde en effet les implications communautaires proposées, l'utilité de telles expériences pour un premier emploi est indéniable : stages en garderie et dans divers organismes communautaires, aide aux devoirs, gestion d'un vestiaire de linge, projet café étudiant.

¹¹⁰ " M " (de la CSPI) qualifie même le SASEC comme un service complémentaire comme un autre, qui doit donc faire " tout ce qui peut aider à la réussite académique du jeune ".

¹¹¹ Les abus sont peu courants aujourd'hui mais il semble qu'ils l'aient été dans le passé puisque les AVSEC ont conçu une feuille d'information sur l'engagement communautaire qu'ils distribuent aux organismes et aux directions d'écoles et qui explique que l'implication des élèves, ce n'est pas du " *cheap labor* ". Table des AVSEC, *L'engagement communautaire avec les élèves, ce que c'est, ce que ce n'est pas*, document non daté, imprimé par " M ", AVSEC à la CSPI.

¹¹² Cette analyse a été entendue à deux reprises et il s'agissait à chaque fois d'AVSEC de la CSMB. " I " critiquait " les cacanes de la guignolée " qui selon lui donnent bonne conscience aux gens, mais qui ne " sont qu'un *plaster* sur le bobo ". Et " E " critiquait plus directement le transfert de responsabilités du gouvernement sur les groupes communautaires, déchargement " qui fait faire des économies sur le dos des bénévoles et des gens qui travaillent là-dedans ".

3.2.2.7 La vie spirituelle : peu ; centrée sur l'individu, son esprit et surtout pas sa religion

Comme il a déjà été dit plus haut, le volet “ vie spirituelle ” du service constitue la portion congrue du travail quotidien des AVSEC. De plus, le contenu des rares actions que ces derniers situent dans ce volet pose question quant à leur compréhension de la notion de “ vie spirituelle ”.

Lorsqu'il était demandé aux AVSEC de quantifier le travail qu'ils avaient déjà effectué en engagement communautaire par rapport à la vie spirituelle¹¹³, ils étaient tout d'abord embarrassés par la question. En général, ils répondaient que ces choses-là ne se chiffrent pas. Après insistance toutefois, la majorité des AVSEC déclaraient que 5 % ou moins des activités qu'ils avaient accomplies visaient spécifiquement la vie spirituelle. Et pour le reste de l'année, ils prévoyaient réaliser 5 à 10 % de projets autour de ce champ. S'il est difficile d'évaluer le travail sur la vie spirituelle, selon les AVSEC, c'est parce que “ c'est inclus dans le communautaire ”¹¹⁴ ou bien qu'il s'agit souvent de discussions informelles dans les couloirs sur des sujets d'apparence banale “ mais qui touchent à tout l'esprit du jeune, à sa spiritualité ”¹¹⁵. Mais de quoi est-il exactement question lorsque les AVSEC disent qu'ils organisent une activité ou qu'ils ont eu une rencontre plus spécifiquement consacrée à la vie spirituelle ?

Cela n'est pas clair, ni pour eux ni pour les directions d'écoles. On peut citer, à titre d'exemple, cet animateur de la CSMB qui est pourtant celui dont le calendrier comporte le plus d'activités de type “ vie spirituelle ” :

Ce qui est le fun avec la spiritualité, c'est que c'est pas trop bien défini, on sent ce que ça veut dire [...] en fait, c'est le sens à la vie [...] moi je m'occupe que les jeunes ils trouvent toute le sens de leur vie.¹¹⁶

¹¹³ Cette question n'a cependant pas été posée à tous les animateurs et animatrices. Elle le fut seulement aux AVSEC qui déclaraient clairement qu'il y avait deux parties dans leur travail : la vie spirituelle et l'engagement communautaire. De plus, dans un cas (à la CSMB), j'ai oublié de poser cette question...

¹¹⁴ “ A ”, “ B ” et “ E ”, de la CSMB.

¹¹⁵ Nous reviendrons dans le chapitre 4 sur les distinctions entre spiritualité, vie spirituelle et religion

¹¹⁶ “ A ”, de la CSMB. À noter que l'on retrouve ici l'ambiguïté dont il était question dans le chapitre précédent autour de la question du sens exact de l'expression “ sens à la vie ” par rapport à celle de “ sens de la vie ”

En fait, il semble que ce ne soit pas dans le thème abordé que l'on puisse dire clairement s'il s'agit d'une activité spirituelle ou communautaire. En effet, selon les AVSEC, sont considérés comme faisant partie du volet vie spirituelle les visites de lieux de culte, les discussions avec les élèves sur la vie amoureuse, le soutien aux élèves et au personnel en cas de deuil ou de maladie, les rencontres avec les jeunes pour parler de leurs études et de leur famille. On le voit, ce n'est donc pas le sujet de l'activité qui fait dire à l'AVSEC que son action est plus du domaine de la vie spirituelle que de l'engagement communautaire. Il ne s'agit pas non plus de restreindre la vie spirituelle à l'intériorité comme certains discours le laissent croire au premier abord.

En fait, il semble que l'on puisse classer le travail que les AVSEC considèrent comme étant de la vie spirituelle dans deux grands ensembles : le premier rassemble les aspects spirituels extérieurs : les religions et les prières, soit ce qui touche tout le monde ou qui est visible publiquement. Le point de vue de l'AVSEC sur l'activité est alors bien souvent de type culturel : on va offrir des connaissances au jeune. Le deuxième ensemble est composé des manifestations intérieures de la vie spirituelle : le *psyché*, le cœur, les soucis (avec généralement un point de vue psychologique).

Les manifestations extérieures de la vie spirituelle

Dans le premier type d'activités, on retrouve les activités destinées à former les jeunes sur les traditions religieuses ainsi que sur la variété des manifestations religieuses aujourd'hui. Le contenu est donc très culturel (art ou histoire), mais comporte également une dimension normative : les manifestations extérieures ne se valent pas toutes, selon les AVSEC.

Visites de lieux de culte et discernement sectaire

En ce qui concerne les actions portant sur la vie spirituelle "extérieure", il s'agit en majeure partie des visites de temples, d'églises ou de monastères que les AVSEC organisent avec un groupe d'élèves parfois choisis pour leur bonne conduite. Il est à noter toutefois que ces

visites sont rares ; cinq AVSEC en organisent plus ou moins régulièrement¹¹⁷. De plus, une nette préférence pour le christianisme est remarquable : nous revenons plus loin sur ce point. Cette différence de traitement entre les religions est expliquée par les AVSEC concernés par la prise en compte du fait que la majorité des élèves sont, selon eux, des catholiques...

Quelques AVSEC organisent également des activités qui visent à présenter les nouvelles formes religieuses qui sont présentes dans le paysage québécois contemporain : les sectes, la sorcellerie et l'ésotérisme. Le but est d'« informer pour mieux protéger »¹¹⁸ les jeunes élèves.

Donc, en général lorsque des activités de vie spirituelle de type « extérieur » sont organisées, cela touche un grand nombre d'élèves et la finalité est le plus souvent culturelle. Il s'agit de mieux connaître l'histoire des religions de ses camarades ou de ses voisins mais il peut aussi être question parfois de « discerner le bon grain de l'ivraie »¹¹⁹. Ces visites et ces activités en classe sont très rares au secondaire¹²⁰

¹¹⁷ « A », « C », « E » et « G » (de la CSMB) et « N » (de la CSDM).

¹¹⁸ Selon le titre de cette section dans le calendrier de « M » (de la CSPI).

¹¹⁹ Selon « N » (de la CSDM). Des sessions d'information ont ainsi déjà été données sur les sectes et le paranormal par quelques AVSEC (dont « A », de la CSMB, « L » et « M », de la CSPI, et enfin « N », de la CSDM). Il semble que seulement « M » organise encore cette activité.

¹²⁰ Au primaire, au contraire, il semble que l'AVSEC soit confondu avec un professeur de culture religieuse et doive présenter aux classes les différentes traditions religieuses du monde contemporain. C'est particulièrement vrai à la CSDM.

La transmission de valeurs

Il peut s'agir également d'animations en classe visant à transmettre des valeurs aux jeunes (le partage, le don)¹²¹. En fait, la notion de "valeurs" permet aux AVSEC de dire que n'importe quelle activité qu'ils proposent participe du volet "vie spirituelle" puisque des valeurs sont toujours mises de l'avant et proposées aux élèves. Les AVSEC considèrent donc tous que la transmission de valeurs relève de la "vie spirituelle". Le caractère commun et oral de ces animations nous permet de les placer parmi les activités extérieures de ce volet de leur travail. Toutefois, étant souvent basées sur les réflexions personnelles de chaque jeune, ces activités permettent de faire le lien avec le volet plus intérieur de la vie spirituelle.

Les manifestations intérieures de la vie spirituelle

Les activités spirituelles plus intérieures, elles, touchent l'esprit du jeune, son cœur et ses pensées. Avec ce type de vie spirituelle, les AVSEC se déclarent plus à l'aise qu'avec le premier, en particulier sur les questions de religions.

La méditation

Dans cette dimension intérieure du volet "vie spirituelle", nous plaçons les activités de méditation¹²², de connaissance de soi, mais aussi de leadership, même si les AVSEC les situent eux-mêmes dans l'engagement communautaire. En fait, elles se situent à la fois dans ces deux volets puisque en plus des dimensions sociales de ces objectifs¹²³, le but poursuivi par l'AVSEC en organisant ces activités est la croissance personnelle de l'élève.

¹²¹ La notion de "valeur" est très importante pour les AVSEC et elle est présentée de manière plus précise dans le chapitre 4.

¹²² Trois AVSEC déclarent organiser ou avoir organisé dans le passé des séances de méditation. Sur une musique douce, l'AVSEC lit par exemple des textes d'Anthony de Mello et le jeune est invité à méditer sur ce que cela lui inspire.

¹²³ On peut même dire, avec "A" (de la CSMB), que la méditation peut être d'une utilité certaine "pour calmer les jeunes plus turbulents pendant le temps de midi"

On peut également placer dans cette section l'initiative d'un AVSEC de la CSMB qui a instauré dans son école un local de " prière, méditation et réflexion ", ouvert à tous les jeunes qui désirent se recueillir individuellement, intérieurement et silencieusement. On voit ici combien la dimension intérieure est importante. Elle permet d'inclure tout le monde dans un même local, sans distinction de croyances ou de rituels. Nous revenons dans le chapitre 4 sur cette initiative qui nous en apprend beaucoup sur le religieux socialement acceptable...

Les rencontres individuelles

Toutefois, ce qui vient tout de suite en tête aux animateurs lorsqu'il est question de vie spirituelle, ce sont les rencontres individuelles qu'ils effectuent avec les élèves et parfois le personnel, pour parler le plus souvent sur le mode informel de vie conjugale, de relations amoureuses ou de déceptions.¹²⁴ Lors de ces rencontres, les AVSEC disent pratiquer l'écoute active, n'imposant pas de modèles ni de réponses aux questionnements de leur interlocuteur. Toutefois, les observations que j'ai effectuées montrent que l'AVSEC a souvent tendance à " jouer au psychologue amateur " lors de telles rencontres, proposant une analyse du cas après cinq minutes d'entretien et encourageant la personne à agir de telle manière plutôt que de telle autre. Ce rôle de psychologue, je l'ai observé de manière claire chez six AVSEC¹²⁵ et même d'une façon officialisée dans deux cas précis¹²⁶. Si ces cas sont extrêmes, ils paraissent indiquer une réelle lacune dans la possibilité pour les AVSEC de faire autre chose que de

¹²⁴ Pour les AVSEC, la vie spirituelle c'est " la recherche de soi et l'enrichissement de la vie personnelle et interpersonnelle " (" F ", de la CSMB), c'est " amener le jeune à avoir une intériorité [...] le spirituel, c'est la dimension intérieure " (" M ", de la CSPI). " Moi je fais plus du spirituel quand j'accompagne individuellement " (" O ", de la CSDM). Sept AVSEC rencontrés font le rapprochement entre " spirituel " et esprit : tout ce qui touche l'esprit, " ce qui n'est pas matériel " (" J ") peut donc les concerner.

¹²⁵ Chez " M " (de la CSPI), pour qui "[l]e spirituel c'est éveiller la conscience du jeune, par la psychologie, par les arts... ". Mais également pour " A ", " D " et " F " (de la CSMB), " K " (de la CSPI) et " O " (de la CSDM). C'est le cas notamment dans les milieux où il n'y a pas de budget suffisant pour embaucher un psychologue à temps complet : l'AVSEC agit alors comme remplaçant temporaire... C'est également vrai lorsque les AVSEC font partie des équipes d'intervention en cas de crise (suicide ou mort violente) et qu'ils sont face à des jeunes sans religion ou d'une religion qu'ils ne connaissent pas suffisamment. Mais la majeure partie des cas, ceux qui ont été observés directement ou racontés par l'AVSEC, concerne les conseils donnés aux jeunes venus se plaindre de leurs parents ou de leur petit copain ou petite copine...

¹²⁶ Dans le cas de " O " et de " F " en effet, le directeur réfère les cas problématiques (drogue, prostitution, violence) à l'AVSEC lorsque la psychologue n'est pas disponible. Il est même permis à ce dernier de former les travailleuses sociales et les psycho-éducateurs qui viennent effectuer leurs stages dans l'établissement.

“jouer au psychologue” lorsqu’ils sont confrontés aux problèmes existentiels des adolescents, étant donné qu’ils ne sont plus des directeurs de conscience... Nous y revenons dans le chapitre suivant.

La relecture

La relecture par chaque élève des diverses activités effectuées avec l’AVSEC constitue, comme le Cadre ministériel l’indique, une part importante du développement spirituel du jeune. Dans la pratique, en quoi consiste cette relecture ? Le plus souvent, il s’agit d’une réflexion effectuée par le jeune sur les gestes qu’il vient de poser. Cette réflexion peut être écrite, orale ou demeurer personnelle et intérieure. L’AVSEC peut donc écouter ou lire ces réflexions (cinq le font), mais il peut également ne pas s’en préoccuper¹²⁷. Comment le jeune qui relit oralement et par écrit l’activité qu’il vient d’effectuer procède-t-il ? En fait, concrètement, ce qui est demandé par l’AVSEC, c’est que l’élève effectue *rationnellement* une réflexion sur ce qu’il vient de vivre et qu’il en dégage *logiquement* une nouvelle manière d’agir dans le monde. Prenons cet exemple entendu en classe suite à une présentation sur la mondialisation : il y a des enfants exploités dans les pays du Sud pour que je ne paye pas mes vêtements trop cher ; c’est injuste ; je dois donc changer mes habitudes de consommation. Pour l’AVSEC, cette relecture fait partie de la vie spirituelle du jeune car c’est son esprit qui lui a montré une valeur, soit que le matériel n’était pas le plus important. Donc, il s’agit d’une activité spirituelle, même si “ y a aucune croyance là [...et que c]’est juste le bon sens qui fait que mon jeune, il va changer ”¹²⁸.

3.2.2.8 Engagement communautaire vs Vie spirituelle : le visible contre l’invisible

Ainsi, par rapport à l’engagement communautaire, on peut dire que la vie spirituelle est la portion congrue du temps que les AVSEC déclarent consacrer à leur tâche. De plus, parmi les activités de vie spirituelle, les AVSEC se préoccupent peu des traditions religieuses à moins

¹²⁷ Huit AVSEC ne s’en mêlent pas, considérant la relecture comme automatique ou n’ayant pas le temps d’accompagner chaque jeune pour le faire.

¹²⁸ AVSEC “ L ”.

que cela ne soit pour des raisons culturelles ou qu'il s'agisse du catholicisme. Les animateurs et les animatrices expliquent ce faible attrait pour ce volet de leur travail par différents facteurs. Il y aurait tout d'abord le flou qui entoure selon eux le concept de vie spirituelle¹²⁹, la jeunesse du service qui n'a pas laissé le temps aux praticiens de s'adapter, le peu de connaissance de certains milieux par quelques AVSEC¹³⁰ et la crainte générale qu'inspirent les religions dans la société¹³¹.

On pourrait ajouter à cela le peu de reconnaissance institutionnelle de l'utilité de la vie spirituelle. En effet, il semble, en écoutant les directions d'écoles, que la vie spirituelle ait une place dans l'école seulement si elle permet au jeune de mieux réussir et de devenir un citoyen actif, et à l'école d'être mieux connue. On ne peut donc mettre de l'avant, en tant qu'AVSEC, la promotion d'un spirituel pour lui-même. Il faut qu'il serve à quelque chose dans la réussite de l'élève ou la paix sociale de l'école. Comme cela est difficile à démontrer, que l'on n'a pas de temps à consacrer à cette démonstration, et que personne ne pousse les AVSEC à être efficaces de ce côté-là, la vie spirituelle est mise de côté en commençant par ses aspects les plus extérieurs : les traditions religieuses.

¹²⁹ 11 AVSEC sont mal à l'aise avec cette partie de leur titre. "A", "J" et "O" n'ont pas de problèmes particuliers avec cela.

¹³⁰ C'est l'explication fournie par quatre AVSEC ("B", "D" et "G", de la CSMB, et "K", de la CSPI) pour expliquer le peu de temps qu'ils accordent à la vie spirituelle. Ne connaissant pas le milieu convenablement, ils ne savent pas comment toucher les élèves et ceux-ci ne seraient pas portés à venir se confier à un nouveau venu présent à temps partiel...

¹³¹ Voir le point suivant.

3.2.2.9 Des problèmes avec les religions, en particulier l'Église catholique

Les religions posent problème aux AVSEC. Ils ne savent pas exactement comment répondre aux impératifs de leur cadre de travail qui laisse entendre que les différentes religions devraient avoir une place dans le service, alors que sur le terrain, ils sont dans l'impossibilité d'offrir une réelle reconnaissance à la plupart d'entre elles.

Les religions : hors des écoles

Dans de nombreuses écoles visitées, les directions et les conseils d'établissement interdisent toute manifestation religieuse à l'intérieur de l'institution. Que cela soit stipulé clairement dans le " Code de vie " de l'école¹³² ou que cela constitue une directive non officielle de la direction¹³³, les AVSEC savent quasiment tous qu'ils ne doivent pas aborder trop ouvertement ni directement les questions d'appartenance religieuse, surtout lorsqu'ils sont face à des groupes. De toute façon, seulement deux AVSEC ont déclaré qu'ils étaient suffisamment à l'aise avec les traditions religieuses présentes dans leur école pour organiser des activités sur ce thème si la direction le leur permettait¹³⁴. Pourquoi sont-ils si peu nombreux à s'intéresser aux traditions religieuses ? Par ignorance ? Peut-être... Mais sûrement aussi parce que, comme les directeurs et directrices d'écoles, ils considèrent le sujet de la religion comme un lieu piégé, source de discordes, de tensions entre les groupes et les individus alors que leur principal objectif est de faire vivre ensemble paisiblement tous les élèves de l'école¹³⁵.

¹³² Écoles de " E " et " H " (de la CSMB).

¹³³ Parmi les directeurs et directrices rencontrés, six ont déclaré qu'ils ou elles ne toléreraient aucune manifestation extérieure (prière, affichage, discours) de quelque religion que ce soit. Selon une directrice de la CSMB, " c'est la loi qui nous oblige à être strictes face à ça ".

¹³⁴ Dans toutes mes observations sur le terrain des écoles, je n'ai jamais assisté à un atelier ou à une discussion sur le sujet des religions. Pourtant, des occasions se sont présentées assez régulièrement : quatre étudiantes qui déclarent devant d'autres élèves qu'elles refusent de participer à la guignolée " à cause de notre religion " ; une jeune hindoue qui dit que sa religion est très importante pour elle devant un petit groupe d'élèves assis dans le local de l'AVSEC ; le prosélytisme de raéliens devant l'entrée d'une école ; et même pendant le Congrès des AVSEC où le Comité a préféré que j'ôte de mon questionnaire les questions portant sur la religion " pour ne pas heurter certains ".

¹³⁵ Voir le chapitre 4 pour la représentation du concept de religion chez les AVSEC.

Deux AVSEC ont également avancé des arguments économiques et logistiques¹³⁶ pour justifier l'impossibilité de visiter des lieux de culte et de réaliser des activités attirantes pour les jeunes sur le sujet. Certains AVSEC¹³⁷ considèrent également que la religion, c'est la tâche des enseignants (de religion, d'éthique ou d'histoire) et que le travail des animateurs et animatrices, c'est la vie spirituelle. Nous revenons plus précisément dans le chapitre 4 sur les distinctions que les AVSEC perçoivent entre ces deux concepts.

Les AVSEC ont également compris le concept de neutralité religieuse comme une obligation de ne pas parler de religion ou encore comme d'un devoir, si l'on parle d'une tradition en particulier, d'accorder une attention égale à toutes les autres religions et même aux "sectes" reconnues comme des religions. Comme cela est impossible, ils décident de ne pas en parler du tout¹³⁸. La crainte majeure des directions d'écoles et des AVSEC en ce moment est de trop ouvrir la porte aux religions : selon eux, ce serait les plus prosélytes qui prendraient toute la place, remplaçant ainsi l'Église catholique. Et la religion que les directions craignent par dessus tout dans les écoles, c'est l'islam¹³⁹.

Étant donné que les religions apparaissent comme une source de problèmes, mais que le mandat oblige en quelque sorte les AVSEC à s'en occuper, on s'intéresse à la *culture*, aux *valeurs* et quoique plus rarement à ce qui est *commun* aux religions. C'est au primaire que les AVSEC semblent les moins réticents à parler de religion : même s'il s'agit d'une minorité, ils

¹³⁶ "A" (de la CSMB) a ainsi déclaré que des parents s'opposaient à ce que leur enfant se rende dans une mosquée. Deux AVSEC du secondaire ("A", de la CSMB, et "M", de la CSPI) et tous les AVSEC du primaire rencontrés déclarent par ailleurs que dès qu'il est question de religion, les élèves Témoins de Jéhovah refusent de participer, ce qui pose un problème important de gestion des groupes. Au secondaire, il s'agissait d'activités du type "chorale Gospel" (avec des chants de Noël) ou de la visite d'une pagode bouddhiste.

¹³⁷ "H" (de la CSMB), "J" et "M" (de la CSPI), et "N" et "O" (de la CSDM).

¹³⁸ Trois AVSEC ont soutenu cette argumentation. Il s'agit également d'une discussion dans le cadre du cours aux AVSEC du primaire.

¹³⁹ Directions de "A", "E" et "H" (de la CSMB), de "J" et "M" (de la CSPI), et de "N" (de la CSDM).

cherchent en général à montrer par des animations en classe comment, fonctionnellement, toutes les religions sont semblables¹⁴⁰.

Le catholicisme : encore bien présent

Par contre, concernant le catholicisme, directeurs et AVSEC sont beaucoup plus ambivalents du fait de l'histoire du service, de celle de la société québécoise et de ce qui vient d'être dit sur les perceptions du rôle de l'animation concernant les religions.

Tout d'abord, il faut rappeler combien l'influence du catholicisme est très forte dans le nouveau service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire. Les AVSEC du secondaire d'aujourd'hui sont, sauf rares exceptions, les animateurs et animatrices de pastorale d'hier et ils ont entretenu des liens très forts avec l'Église catholique. Rappelons que leur formation universitaire a été réalisée en théologie (11 AVSEC) et/ou en pastorale (3 AVSEC) et parmi eux, 3 sont toujours prêtres aujourd'hui, un a quitté le sacerdoce depuis 1995 et cinq autres animateurs ou animatrices sont toujours fortement impliqués dans l'Église catholique¹⁴¹. La formation intellectuelle de base des AVSEC a donc été réalisée selon des approches chrétiennes, le plus souvent catholiques, ce qui doit nécessairement toujours influencer leur travail, ne serait-ce que par volonté de distanciation par rapport à cet héritage.

L'influence du catholicisme sur le travail des AVSEC apparaît également dans les objets qui ornent leurs bureaux. On retrouve en effet de nombreuses décorations catholiques dans les locaux des AVSEC. Parmi celles-ci, on a pu remarquer la présence de l'un ou l'autre, et parfois de plusieurs, parmi ces items de décoration dans les locaux de neuf AVSEC¹⁴² : des images pieuses, des crucifix, des prières encadrées, des statuette de saints, de Jésus, des revues catholiques et une mention de félicitations pour l'obtention de la prêtrise. Il faut noter

¹⁴⁰ " L " (de la CSPI) poursuit cet objectif, mais cela semble être plus le cas au primaire, si l'on se fie aux témoignages de " P ", " Q " et " R " de la CSDM et aux activités proposées par les AVSEC du primaire dans les travaux de fin de session remis lors du cours sur les grandes traditions religieuses à l'UQÀM.

¹⁴¹ Cette implication passe par une forte participation à la vie paroissiale, dans des " groupes de base " ou encore dans des organismes évangéliques missionnaires.

¹⁴² " A ", " D ", " E ", " F " et " G " (de la CSMB), " J ", " K " et " L " (de la CSPI), et " N " (de la CSDM).

que dans tous ces locaux, je n'ai pas découvert d'objets représentant d'autres traditions religieuses sauf dans un cas (des statuettes bouddhistes) si l'on exclut bien entendu les affiches œcuméniques présentant la "règle d'or" ou encore le calendrier annuel des traditions religieuses...

L'influence catholique et tout au moins chrétienne est également perceptible dans les activités organisées ainsi que dans l'époque à laquelle elles sont fixées. Les temps forts de l'année pour les AVSEC se situent en effet toujours autour de Noël et de Pâques, essentiellement pour des raisons historiques et culturelles ("passer la guignolée" au mois de mars poserait question sans doute...), ce qui continue toutefois d'associer Noël au partage et à la solidarité et Pâques au recueillement et à la réflexion. Ces concentrations d'activités autour de Noël et de Pâques sont observées chez tous les AVSEC même si d'autres périodes prennent de plus en plus d'importance (la rentrée scolaire, la fin de l'année, la Saint-Valentin, Halloween¹⁴³). De plus, même chez ceux qui déclarent prendre le plus de distance avec le catholicisme¹⁴⁴, les activités organisées sont fortement teintées des valeurs typiquement chrétiennes : l'amour du prochain, le partage et l'engagement. C'est comme si les références explicites à la Bible avaient disparu, mais que le fond était demeuré.

Cela est d'autant plus visible si l'on compare les plans d'activités et les bilans des AVSEC qui nous ont laissé consulter ou photocopier leurs dossiers d'animation pastorale¹⁴⁵. Les intentions éducatives sont les mêmes, les activités sont les mêmes, seules changent les références et les inspirations : ce n'est plus, par exemple, "l'évangile selon saint Matthieu"

mais le *Cadre ministériel*, une déclaration des Nations unies ou encore *Le petit prince* de Saint-Exupéry. Deux AVSEC de la CSMB ("D" et "E") ont même déclaré ouvertement qu'ils trouvaient cela ridicule : "les changements dans le service, c'est juste pour la forme",

¹⁴³ Pour les campagnes de l'UNICEF.

¹⁴⁴ Ceux et celles qui se déclarent non pratiquants de manière volontaire : "B", "E" et "H" (de la CSMB), "M" (de la CSPI) et "O" (de la CSDM).

¹⁴⁵ À noter que parfois (dans le cas de "E" et de "F", de la CSMB), les mêmes symboles sont demeurés pour représenter le service et celui de la croix y est toujours central.

“ on fait la même chose qu’avant sauf qu’on doit plus dire “Dieu” ou donner Jésus comme exemple ”.

Un autre point qui montre l’influence du catholicisme sur le travail des AVSEC est le constat que, parmi les organismes avec lesquels les animateurs ont l’habitude de travailler, les organisations chrétiennes sont surreprésentées. Il est vrai qu’il est sans doute difficile de faire autrement au Québec, mais cela demeure tout de même une observation non négligeable si l’on considère les possibilités réelles pour les AVSEC de se distancier complètement de l’Église catholique. On peut citer par exemple la Maison du père, la Maison Benoît Labre, l’Accueil Bonneau et UNICEF (pour Halloween le plus souvent). Les ONG chrétiennes sont donc très présentes dans les actions des AVSEC et elles s’arrangent d’ailleurs pour le demeurer¹⁴⁶.

Plus profondément que cela, il est possible de voir une influence de la pastorale traditionnelle jusque dans les activités proposées par les AVSEC. On a certes déjà parlé de cet AVSEC qui donne encore aujourd’hui des messes dans les classes de son école, mais il s’agit d’un cas d’exception. Toutefois, si l’on prend l’exemple des cinq AVSEC qui organisent des visites de lieux de culte, on s’aperçoit combien le temps et la qualité des visites aux monastères chrétiens sont bien supérieurs aux simples visites éclairs dans des pagodes bouddhistes¹⁴⁷. Le nombre de visites dans des lieux chrétiens (église ou monastère) par rapport aux autres traditions religieuses et surtout le type de visites qui y est effectué sont clairement en faveur du catholicisme. De la même manière, un AVSEC a exposé sur des affiches ou par des films quatre traditions religieuses puis, quand est venu le temps de présenter le christianisme, il a apporté le nécessaire et a donné une messe devant les élèves avant de les emmener la semaine suivante visiter l’église du quartier... Cela ressemble donc plus, dans ces cas précis, à de l’ouverture œcuménique qu’à une présentation égale des traditions religieuses.

¹⁴⁶ Lors du Congrès 2004 de l’APAVECQ, 70 % des exposants représentaient des ONG ou des groupes chrétiens et surtout catholiques venus présenter aux AVSEC des pistes de collaboration.

¹⁴⁷ Dans le cas de “ A ” (de la CSMB), la visite organisée au monastère d’Oka a duré une journée complète et a comporté des messes, des prières, des chants, des rencontres avec “ le frère Jean-Marc ”, une ballade en forêt..., alors que la visite aux moines bouddhistes n’a duré qu’une période de cours, ce qui n’a pas permis de méditer ou de discuter avec un moine.

On peut également citer pour exemple, chez un AVSEC, la venue d'intervenants sur les drogues et la prison. Ceux-ci montrent comment Dieu les a sauvés puis ils distribuent des bibles gratuitement à tous les élèves. Ce même AVSEC a donné la permission à des représentants de la paroisse de venir recruter des jeunes pour les Journées mondiales de la jeunesse, avec la bénédiction de la Commission scolaire. Or, cette même commission scolaire refuse tout prosélytisme religieux dans les écoles aux musulmans et... aux raëliens.

Mais même en dehors de ces cas extrêmes et des comparaisons de temps, on retrouve le modèle chrétien jusque dans le type de religieux qui est généralement mis de l'avant par les AVSEC. Ainsi, cet animateur de la CSMB qui réserve un local aux prières et aux méditations demande que celles-ci soient silencieuses et personnelles : cela ne pose aucun problème aux catholiques, mais quels accommodements sont ainsi demandés aux musulmans¹⁴⁸ ! De la même manière, lors des prières communes lors du décès d'un élève dans une école de la CSDBM¹⁴⁹, les discours réalisés se disaient universels mais parlaient de Dieu et de l'âme¹⁵⁰, l'appellation encore généralisée du bureau de l'animateur comme étant le "local de pasto"¹⁵¹, les liens encore ténus et exclusifs qui unissent les enseignants de morale et religion catholique avec trois AVSEC et, en fait, l'idée même de réserver la vie spirituelle au privé sont profondément ancrés dans une culture religieuse chrétienne si ce n'est catholique.

Un héritage parfois lourd à porter pour les AVSEC

¹⁴⁸ Musulmans qui sont pourtant les seuls à utiliser ce local. Ce local nous en apprend également beaucoup sur la représentation du spirituel selon les AVSEC : le spirituel est intérieur et se vit hors du langage. Dès qu'il se dit, il pose problème : égalité avec les autres croyances ou conflits. Tant qu'il est intérieur et silencieux, il est universel et peut donc avoir sa place dans une école publique.

¹⁴⁹ Cette prière qui se voulait inclusive était tirée d'un ouvrage d'Anthony de Mello et parlait de Dieu et de la beauté du paysage après la mort... L'AVSEC était persuadé de faire montre d'une exceptionnelle neutralité religieuse en lisant cette prière. Il s'agit certes d'une "ouverture", mais sûrement pas d'une neutralité.

¹⁵⁰ Pour "N" : "être animateur c'est créer une âme. [...] Il faut le côté humain. Le contenant est plus important que le contenu. J'agis au nom de l'amour, de Dieu, de Jésus-Christ". Deux AVSEC de la CSPI, sur des signets remis aux élèves lors de leur anniversaire, écrivent : "Et que, jusqu'à notre prochaine rencontre, Dieu te garde dans la paume de ses mains".

¹⁵¹ Chez neuf AVSEC. Voir plus haut. Cela démontre, entre autres, que le changement de service n'a pas réellement été perçu.

Les AVSEC n'ont pas le choix : il leur faut vivre avec cet héritage même s'il est parfois et pour certains très lourd à porter. De nombreux AVSEC tentent en effet de montrer qu'ils se sont éloignés jusqu'à la rupture de leur affiliation passée à l'Église catholique. Quatre déclarent d'emblée qu'ils ne pratiquent plus ou très rarement et qu'ils ne veulent plus rien savoir de cette Église¹⁵².

On constate donc combien il peut y avoir d'importantes différences entre les AVSEC concernant l'affiliation à l'Église catholique : certains en font partie intégralement, en tant que prêtres, et donnent même des messes en classe, alors que d'autres ont personnellement des comptes à régler avec elle et refusent toute activité qui pourrait l'aider d'une quelconque façon¹⁵³. De plus, même entre les prêtres, l'influence de leurs croyances sur leur travail est extrêmement variée. Il s'agit dans tous les cas d'un sujet sensible et c'est l'une des raisons qui ont sans doute poussé le comité organisateur du Congrès 2004 de l'APAVECQ à s'arranger pour que les conférenciers ne parlent pas de religion¹⁵⁴ ni de l'Église¹⁵⁵.

Dans tous les cas, l'héritage catholique n'est pas affiché comme un étendard. Même les plus attachés à leur implication dans l'Église expliquent qu'ils n'avouent pas tout de suite aux membres de "l'équipe-école" qu'ils sont prêtres ou fervents pratiquants. Ils attendent que l'année soit déjà bien entamée et d'être un peu mieux connus des élèves et des professeurs avant d'en parler, et ce, seulement "si le sujet vient sur la table"¹⁵⁶.

Un héritage problématique pour les directeurs

¹⁵² Il s'agit de "E" et "H" (de la CSMB), de "K" (de la CSPI) et de "O" (de la CSDM). Sur ce point, on peut également citer l'observation de "A" (de la CSMB) qui déclare : " Je suis un des rares AVSEC de la Commission scolaire, avec [prénom de C], à être pratiquant, catholique pratiquant. Ok ? Les autres, ça leur pose problème. "

¹⁵³ Rappelons qu'à la CSMB, seul un AVSEC a accepté de recevoir les promoteurs des JMJ.

¹⁵⁴ Pendant une rencontre du comité organisateur du congrès, il a été convenu – après discussions – que les questions posées aux conférenciers ne devraient pas les pousser à parler de la religion ou du christianisme. Que ce soit pour s'y attaquer ou pour le défendre...

¹⁵⁵ Lors d'une rencontre du Comité SASEC pour sauver le service à laquelle j'avais été invité, tous les membres présents ont refusé d'associer l'Église à leur combat car disaient-ils : " cela nous ferait plus de tort que de bien et ça diviserait nos troupes "

¹⁵⁶ " N ", de la CSDM.

Les liens qui sont souvent faits entre les AVSEC et l'Église constituent l'un des principaux points de tension entre ceux-ci et les directeurs et directrices d'écoles. On a déjà parlé de la récupération de nombreux locaux par les directions lorsque la pastorale est devenue le SASEC, eh bien, ces locaux étaient en général destinés aux rencontres de groupes mais aussi aux célébrations religieuses. Les directeurs et les directrices d'écoles ont interprété la laïcisation comme une sortie complète de la religion des écoles et ils ne veulent surtout pas voir à nouveau " des curés et des bonnes sœurs convertir les élèves " ¹⁵⁷.

Or, le service a été associé pendant longtemps à l'Église. Il constituait même en quelque sorte le symbole et " les yeux de l'Église " ¹⁵⁸ catholique dans les écoles. Comme le dit cet ancien animateur de pastorale : " Quand je suis arrivé comme animateur ¹⁵⁹, on était les *kings* dans l'école. Le directeur nous saluait avec respect et on faisait tout ce qu'on voulait, on était intouchables " ¹⁶⁰. Lorsque le service a commencé à perdre de sa pertinence aux yeux des évêques et surtout quand il est devenu non confessionnel en 2000, les directeurs et directrices d'école ont " procédé aux ajustements qu'[ils] n'avaient pas pu faire avant " ¹⁶¹. Ce fut en quelque sorte le retour du balancier. " L'Église avait été si forte et vraiment puissante dans les écoles " et comme les directeurs n'avaient " aucun pouvoir face aux évêques, ils [les directeurs] ont rattrapé le retard et ont même réglé des comptes avec ceux [parmi les animateurs] qui se croyaient le plus invincible " ¹⁶².

Un autre argument qui laisse croire que les directeurs ont de la difficulté avec le SASEC à cause de son héritage catholique nous est donné par les préjugés de ceux-ci par rapport au travail des AVSEC. En effet, dans le cas des écoles où il existe des tensions particulièrement

¹⁵⁷ Directrice adjointe de " A ", de la CSMB.

¹⁵⁸ Directrice d'une école de " K ", de la CSPI.

¹⁵⁹ Au début des années 1980.

¹⁶⁰ Il s'agit de " I ", de la CSMB.

¹⁶¹ Directeur de " N ", de la CSDM.

¹⁶² " H ". Ce discours est revenu plusieurs fois dans les entretiens. Des personnes qui connaissent bien le service mais qui ont souhaité garder l'anonymat lorsqu'ils parlaient de ce sujet ont toutes spécifié que c'était pour cela que le service était autant attaqué aujourd'hui à la CSDM. En effet, c'est dans cette commission scolaire que la

fortes entre l'AVSEC et la direction, il est toujours apparu clairement que l'un et l'autre ne se connaissaient pas vraiment¹⁶³, à tel point que l'on peut se demander s'il ne s'agit pas plus souvent de procès d'intentions que de réelles mésententes. Ainsi, lorsqu'il était demandé à la directrice adjointe de présenter le service de " A " (de la CSMB), il était question d'activités bénévoles pour le volet communautaire et de réflexions ou d'activités dans le cours de religion pour le volet spirituel. Or, on a pu se rendre compte combien plus vastes et diversifiées sont les activités réalisées par cet AVSEC. De plus, lorsqu'il était demandé à cette directrice si un changement était perceptible dans le service depuis le passage au SASEC, elle a répondu qu'il s'agissait exactement du même animateur et des mêmes activités. Une autre directrice a même déclaré que si le service n'était pas (toujours) protégé par les évêques, cela ferait longtemps qu'il n'y en aurait plus dans son école...

Ainsi, il semble que ce soient les liens trop étroits avec l'Église, supposés ou réels, qui sont la cible des directions d'écoles lorsqu'elles ne s'entendent pas avec leurs AVSEC. En tout cas, il demeure que parmi les six AVSEC qui ont le plus de problèmes avec leurs directions d'écoles, quatre sont très impliqués dans l'Église. Ce sont également eux qui ont le plus d'activités spirituelles à leur programme et celles-ci sont destinées à des très petits groupes, voire à des individus dans le cadre de rencontres privées.

Il faut toutefois tenir compte ici du contexte de coupures budgétaires qui touche tous les services complémentaires. Comme le dit " C " (de la CSMB) : " les directeurs ont besoin de monde pour éteindre des feux et nous, on fait juste de la prévention ". Cette directrice adjointe d'une école de la CSMB déclare également : " L'ancien directeur vous aurait dit : "Y en faut pas de ce service" et c'est vrai que ça n'a jamais été ce qu'on voulait. [Nous] on voudrait que ça touche tout le monde et que ça évite les crises, comme il [l'AVSEC] l'a fait avec les Noirs la semaine passée [...] par contre, la chorale Gospel c'est pas nécessaire "

pastorale avait été la plus forte, protégée par un conseil des commissaires ultra confessionnaliste, et c'est donc là que le retour de balancier a été le plus ample, surtout depuis l'élection du Mémo à ce Conseil.

¹⁶³ Une directrice de la CSMB, aux relations très conflictuelles avec l'AVSEC de son école, a refusé de me rencontrer prétextant qu'elle ne connaissait pas du tout le service. Elle m'a renvoyé à sa directrice adjointe.

Finalement on peut dire que face aux concepts d'égalité entre les religions, de neutralité religieuse, de non-confessionnalité, et face également aux demandes du milieu, les AVSEC ont choisi de ne pas s'occuper des traditions religieuses mais de ce qu'elles ont de commun et surtout d'utile pour le jeune et pour l'école. Les AVSEC privilégient donc le volet engagement communautaire de leur service¹⁶⁴ ou bien parlent de " croissance personnelle et spirituelle " et de " valeurs humanistes " afin de mettre sur pied des actions qui touchent un grand nombre d'élèves et qui évitent les confrontations identitaires.

On assiste ainsi à une *utilitarisation* du SASEC : ce sont les AVSEC qui font le moins de " vie spirituelle " pour elle-même qui sont le plus appréciés par les directions. On voit également qu'il existe de grandes différences entre le service théoriquement conçu et tel que souhaité par le MEQ par rapport à la réalité du travail effectué par les AVSEC sur le terrain des écoles. En effet, alors que le MEQ souhaitait créer un service tout nouveau, unique au monde et lui donner une grande place dans l'école, on assiste à la continuation de la lente agonie du service de pastorale entamée depuis le début des années 1990.

Le fait que la vie spirituelle soit réduite en peau de chagrin est dû, on l'a déjà vu en partie, à de nombreux facteurs. Toutefois, la principale raison qui pousse les AVSEC à privilégier un type d'engagement communautaire plutôt qu'un autre et de considérer la vie spirituelle comme la portion congrue de leur tâche est la représentation qu'ils se font de ce qui leur est possible d'accomplir avec succès et appréciation dans leur école. Ainsi, du fait de la fragilité de leur emploi, les AVSEC sont forcés de toujours agir conformément à ce qu'ils pensent que l'on attend d'eux. Ces professionnels, situés au croisement entre les influences historiques d'un système confessionnel et les divers acteurs qui définissent leur tâche aujourd'hui, produisent ce qui leur semble être la meilleure interprétation possible de leur mandat dans leurs actions. Ils médiatisent des représentations sociales plus ou moins conflictuelles. Les AVSEC constituent donc un lieu privilégié d'observation des représentations sociales du

¹⁶⁴ Pour neuf AVSEC, les directions d'écoles demandent plus d'engagement communautaire et moins de vie spirituelle dans leur école.

religieux socialement acceptable dans la sphère publique. Et ce sont ces représentations sociales qui sont présentées dans le chapitre suivant.

CHAPITRE IV

LE RELIGIEUX SOCIALEMENT ACCEPTABLE POUR LES AVSEC

Les précédents chapitres ont montré comment le service d'animation à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire (SASEC) se situait pleinement dans le prolongement de l'évolution historique de la place de la religion dans les écoles publiques du Québec. Il a également été possible de réaliser comment, pour des raisons pratiques, les animateurs et animatrices de vie spirituelle et d'engagement communautaire (AVSEC) réalisent des activités fort éloignées de celles que le ministère de l'Éducation leur avait fixées, en particulier concernant la gestion du pluralisme religieux.

La tension constatée chez les AVSEC entre leur cadre professionnel officiel et la réalité de leur travail est le résultat d'une négociation entre ce qu'ils doivent faire et ce qu'ils peuvent faire. Face à un mandat-cadre provenant du ministère de l'Éducation et des demandes qui proviennent des élèves, des parents, des enseignants ou des directions d'écoles, les AVSEC – eux-mêmes héritiers de conceptions particulières du religieux – doivent constamment négocier et réfléchir sur ce qu'ils peuvent ou non réaliser dans le contexte de leurs écoles. C'est ce qui fait d'eux un lieu particulièrement intéressant pour percevoir ce qui est religieusement acceptable dans l'école publique et, peut-être, dans la société à laquelle elle prépare. L'analyse des représentations clefs qu'ils utilisent pour définir le cœur de leur travail va permettre maintenant de comprendre la logique qui sous-tend leur organisation du champ religieux. Cette organisation peut être observée grâce aux affirmations en forme de jugements de valeur qu'ils émettent concernant différentes formes de religieux. En systématisant ces représentations du religieux, il est possible d'obtenir une idée de ce qui constitue le religieusement acceptable dans les écoles québécoises et, plus largement peut-être, du type de religieux que l'on cherche à valoriser pour l'avenir de toute la société.

Ce chapitre montre comment cette construction du religieusement acceptable se réalise, quelles en sont les grandes lignes et quels jeux de pouvoir elle recouvre. Après quelques rappels sur la méthode, nous verrons comment les AVSEC conçoivent le sens des termes qu'ils utilisent pour circonscrire le champ religieux. Ceci nous conduira à présenter de quelle manière les AVSEC évaluent les pratiques et attitudes religieuses et construisent ainsi une représentation de ce qui leur semble ou non religieusement acceptable. De plus, nous verrons comment ce religieusement acceptable s'articule avec un discours sur les valeurs qui dénote une montée en puissance de la dimension éthique dans les activités proposées ; dimension qui se veut inclusive mais dont les bases normatives sont bien particulières. La mise en relation de ce discours sur les valeurs avec celui qui concerne le religieux permet d'obtenir une vision générale de la construction sociale du religieusement acceptable dans les écoles secondaires. Cette représentation sociale peut être expliquée de différentes manières. Nous verrons qu'une interprétation bourdieusienne permet d'offrir un éclairage synthétique et fort pertinent sur les jeux de pouvoir qu'une telle représentation recouvre.

4.1 Le religieux socialement acceptable : considérations méthodologiques et définition

Afin de dresser un portrait des représentations sociales du religieux que les AVSEC considèrent comme étant acceptable, il a été important de donner la plus grande place possible à la liberté du discours de ces acteurs. C'est pour cette raison que les entretiens se voulaient semi-dirigés, les observations ouvertes et que la méthode de théorisation ancrée a été privilégiée. Toutefois, il a bien fallu délimiter ce qui devait ou non être retenu comme « religieux » dans les discours et observations des AVSEC. Le concept bourdieusien de « champ religieux » est alors apparu comme une base intéressante pour construire un concept du *religieux* qui soit suffisamment inclusif et fonctionnel pour délimiter ce qui devait être considéré dans les entrevues et observations réalisées.

4.1.1 Rappels sur le fonctionnement de la théorisation ancrée

La théorisation ancrée consiste en une analyse dynamique et continue des matériaux obtenus lors d'une recherche de terrain. Cette méthode comprend cinq étapes qui ne sont pas linéaires, mais cooccurrentes ; c'est-à-dire qu'il ne s'agit pas de les réaliser l'une après l'autre, mais bien simultanément, de manière à toujours vérifier la construction théorique au regard des données du terrain. Rappelons rapidement ces cinq étapes :

il s'agit de la codification, qui consiste à étiqueter l'ensemble des éléments présents dans le corpus initial, de la catégorisation, où les aspects les plus importants du phénomène à l'étude commencent à être nommés, de la mise en relation, étape où l'analyse débute véritablement, de l'intégration, moment central où l'essentiel du propos doit être cerné, de la modélisation, où l'on tente de reproduire la dynamique du phénomène analysé, et enfin de la théorisation, qui consiste en une tentative de construction minutieuse et exhaustive de la « multidimensionalité » et de la « multicausalité » du phénomène étudié.¹

Au vu de cette méthode, il est clair que la qualité des données obtenues lors de la recherche de terrain est de première importance. Il s'agissait donc d'obtenir un matériau qui soit le moins marqué possible par notre propre compréhension de ce qui est ou non religieux, tout en demeurant utilisable pour la recherche.

4.1.2 La collecte de données : laisser aller le discours

Lors de l'enquête sur le terrain, la principale difficulté consistait à faire parler les acteurs sur le religieux sans leur imposer nos propres conceptions de ce qui doit ou non être considéré comme « religieux ». Une grille de questions ouvertes (Voir Annexe A) a donc été réalisée de manière à laisser libre cours aux discussions, tout en s'assurant de bien faire le tour du travail des AVSEC. Dans cette grille de questions, le vocabulaire a donc été soigneusement choisi pour ne pas trop influencer les réponses de l'AVSEC. Par exemple, tous les mots que les animateurs et animatrices devaient au départ expliciter se trouvent dans le Cadre ministériel et ils n'étaient en général abordés que lorsque la conversation le permettait. Aussi, a-t-on

éviter de demander hors contexte : « C'est quoi pour vous le spirituel ? », pour privilégier une approche plus centrée sur le travail et reliée à la conversation : « Quand vous dites que ça c'est pas du spirituel, qu'est-ce que vous voulez dire au juste ? ». Ainsi, dans les grilles de questions, seuls les mots du Cadre ministériel sont présents, mais pendant les entrevues, certaines notions ont pu être abordées parce que l'AVSEC y faisait allusion : secte, sectaire, foi et croyances ouvertes / croyances fermées.

Toutefois, pour l'analyse, il a bien fallu délimiter ce qu'il convenait de retenir comme étant du religieux dans le discours des AVSEC. Malgré une réticence basée sur la méthode utilisée (la théorisation ancrée commande d'éviter les théories *a priori*), il a bien fallu sortir du premier niveau de discours, celui des acteurs, pour en établir un deuxième, objectivant le premier pour le rendre intelligible dans son ensemble. Après de nombreuses réflexions, c'est finalement à partir du concept de « champ religieux », élaboré par Pierre Bourdieu, qu'il nous est apparu le plus pertinent d'élaborer une définition sociologique opératoire du « religieux ».

4.1.3 Le « religieux » : de l'institution aux intérêts²

On sait toute l'ambiguïté que revêt l'objet *religion* dans l'œuvre de Pierre Bourdieu³. À la fois inspiratrice de son « structuralisme génétique » (avec la *croyance* et l'*habitus*)⁴ et quasi-absente de ses œuvres majeures⁵, la religion pose problème au sociologue⁶. De plus, Bourdieu ne s'est pas intéressé au religieux mais à la religion, c'est-à-dire aux institutions religieuses et

¹ Pierre Paillé, « L'analyse par théorisation ancrée », *Cahiers de recherche sociologique*, 23, Montréal, Université du Québec à Montréal, Département de sociologie, 1994, p. 147-181.

² Pour une présentation particulière du concept de « champ », voir plus loin : section 4.4.3.1.

³ Erwan Dianteill, « Pierre Bourdieu et la religion. Synthèse critique d'une synthèse critique », *Archives de sciences sociales des religions*, 118, Paris, CNRS, avril-juin 2002, p. 5-19.

⁴ Voir, entre autres : Pierre Bourdieu, « Fieldwork in philosophy », *Choses dites*, Paris, Minuit, 1987, p. 13-46.

⁵ Mis à part son célèbre article : « Genèse et structure du champ religieux », *Revue française de sociologie*, 12, 3, Paris, CNRS, 1971, p. 295-334.

⁶ Voir notamment son discours sur l'impossible scientificité d'un discours sur la religion : Pierre Bourdieu, « Sociologues de la croyance et croyances de sociologue », *Archives de Sciences sociales des religions*, 63, 1, Paris, CNRS, janvier-mars 1987, p. 155-161.

en fait surtout au catholicisme⁷. Or, de l'avis même du sociologue, cette religion s'effrite dans les sociétés modernes, et les limites mêmes du *champ religieux* ont tendance à se dissoudre dans un ensemble plus vaste, entendu comme un « champ de manipulation symbolique » qui inclurait les sectes⁸ et les nouvelles professions thérapeutiques de l'âme⁹.

Cette dissolution du religieux n'entraîne pas pour autant l'inutilité d'un concept comme celui de *champ religieux*. Au contraire, en réalisant que ce champ est plus vaste que la simple *religion*¹⁰, on peut comprendre bien des stratégies de manipulation symbolique opérées par des agents situés même au-dehors de l'organisation religieuse, mais qui détiennent tout de même un certain pouvoir symbolique. Toutefois, il ne faut pas donner au champ religieux l'ampleur de ce que Bourdieu nomme le « champ général des manipulations symboliques », au risque de tomber dans le flou complet et de perdre toute intelligibilité liée aux enjeux spécifiques de chaque champ. En effet, comme l'a montré Bourdieu, la mode, l'État ou les médias sont également des agents détenteurs d'un certain pouvoir symbolique¹¹.

⁷ En particulier : Pierre Bourdieu et Monique de Saint Martin, « La Sainte Famille : l'épiscopat français dans le champ du pouvoir », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 44-45, Paris, CNRS, 1982, p. 1-53.

⁸ Pierre Bourdieu, « La dissolution du religieux », dans *Choses dites*, p. 117-123.

⁹ « On assiste à une redéfinition des limites du champ religieux, la dissolution du religieux dans un champ plus large s'accompagnant d'une perte de monopole de la cure des âmes au sens ancien, du moins au niveau de la clientèle bourgeoise ». Pierre Bourdieu, « Le champ religieux dans le champ de manipulation symbolique », dans Université des sciences humaines de Strasbourg, Centre de sociologie du protestantisme (éd.), *Les nouveaux clercs : prêtres, pasteurs et spécialistes des relations humaines et de la santé*, Genève, Labor et Fides, Coll. « Histoire et société », 6, 1985, p. 257.

¹⁰ Compris dans le sens restreint d'une structure structurée (l'organisation religieuse au sein de laquelle s'exercent des jeux de pouvoir) et structurante (les jeux de pouvoir internes représentent et déterminent les jeux de pouvoir des autres champs).

¹¹ Pierre Bourdieu, « Haute culture et haute couture », dans *Questions de sociologie*, Paris, Minuit, 1984, p. 196-206. Également : *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard, 1982. Et aussi : *La Noblesse d'État. Grandes Écoles et esprits de corps*, Paris, Minuit, 1989.

La particularité du « champ religieux », tel qu'entendu par Bourdieu, réside dans le capital bien précis et rare dont les agents de ce champ sont détenteurs ou qu'ils cherchent à acquérir pour améliorer leur position dans le champ : ce capital, c'est le « savoir secret » sur le « sens de l'existence ». Ce capital est *religieux* parce qu'il concerne l'offre de rites et d'outils de gestion de la vie privée en rapport avec une vision du monde particulière¹². Dit autrement, l'« intérêt » religieux se caractérise par le processus de recherche et de découverte de Grands Récits qui donnent un sens à l'existence, ce qui entraîne une orientation des valeurs et des normes morales qu'il faut respecter et des pratiques rituelles à accomplir. Du coup, ce corpus symbolique constitue des « biens de salut » qu'il s'agit pour les agents de rendre désirables et uniques pour que l'intérêt s'y fixe. Bourdieu montre qu'historiquement, à leur apparition, « biens de salut », « manipulation symbolique » et contrôle du « savoir secret » furent monopolisés en même temps que systématisés par un corps de spécialistes, qui déterminèrent ce qui était religieux (et contrôlé par le clerc) de ce qui ne l'était pas : la vie du laïc, le profane. De cette *distinction* religieuse est née l'autonomie du champ religieux.

On peut donc discerner chez Bourdieu une attention particulière donnée aux *agents* du religieux, puisque ses études portaient sur cette religion qui a émergé en systématisant ce qu'il fallait concevoir comme religieux et non religieux : le christianisme et en particulier l'Église catholique. Toutefois, il convient de ne pas limiter le concept de *religieux* à la *religion*. Il faut selon nous considérer le religieux comme une *catégorie*¹³, et la religion comme un *contenu* de cette catégorie. La religion serait une forme historiquement marquée du religieux, et c'est donc moins à partir des agents de la religion que de celui du capital particulier que ces agents cherchent à contrôler qu'il conviendrait de conceptualiser théoriquement le cœur du champ religieux, notamment pour éviter de tomber dans la théologie des dominants.

¹² Bourdieu, « Genèse et structure du champ religieux », p. 307-308.

¹³ En fait, selon Bourdieu qui s'inspire ici de Weber, on pourrait dire que la religion serait la forme *rationnelle* et *historique* que la division du travail religieux aurait occasionné, en concentrant le capital religieux en quelques mains, en systématisant les normes morales ainsi que les croyances et les pratiques en un tout unifié : le christianisme, en particulier sa forme protestante puritaine. Voir Bourdieu, « Genèse et structure du champ religieux », p. 300-305.

Ainsi, à partir du concept de capital religieux, qui se dégage plus qu'il n'est réellement défini par Bourdieu, nous proposons ici une définition du religieux qui s'inscrit pour une bonne part dans la sociologie compréhensive, mais qui fait place également à la phénoménologie et la sémiologie religieuses contemporaines, pour aboutir de façon synthétique à la conceptualisation suivante¹⁴ :

Le religieux, c'est l'ensemble des *représentations sociales*¹⁵ qui *fondent*¹⁶ le *sens*¹⁷ qu'un individu et qu'un groupe donnent à leur *existence*. Ce fondement étant hétéronome, il est « reçu d'un autre » (et non pas produit par l'agent religieux lui-même), ce qui légitime la constitution d'un corps de spécialistes censés savoir. En entrant dans le langage, ce fondement donne un *sens* et donc des *normes, attitudes et comportements ritualisés*¹⁸, autant de « biens de salut » que les agents échangent, renouvelant ainsi l'assurance de leur pouvoir.

Notre représentation théorique du *religieux* donne volontairement peu de place aux agents et se veut plus inclusive que ne l'est la représentation sociale de la *religion*. Dans cette catégorie

¹⁴ Je remercie Gabriel Lefèbre, doctorant en sciences des religions à l'UQÀM, pour la richesse de nos échanges qui m'ont permis de formuler une telle définition du religieux.

¹⁵ Conçu comme un travail symbolique continu. Bourdieu, « Genèse et structure du champ religieux », p. 304. Le concept de représentation sociale renvoie ici à celui de Fisher : « La représentation sociale est un processus d'élaboration perceptive et mentale de la réalité qui transforme les objets sociaux (personnes, contextes, situations) en catégories symboliques (valeurs, croyances, idéologies) et leur confère un statut cognitif, permettant d'appréhender les aspects de la vie ordinaire par un recadrage de nos propres conduites à l'intérieur des interactions sociales ». Gustave-Nicolas Fisher, *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*, Montréal/Paris, Presses de l'Université de Montréal/Dunod, 1987, p. 118.

¹⁶ Est religieux le *fondement* du sens donné à l'existence, ce fondement n'ayant pas d'autres assises que celles de la croyance, du sens commun, du « c'est comme ça et pas autrement ». Voir Jacques Pierre, « L'impasse dans la définition du religieux : analyse et dépassement », *Religiologiques*, 9, Montréal, Université du Québec à Montréal, Département des sciences religieuses, printemps 1994, p. 15-39. L'ensemble des représentations sociales n'est donc pas religieux. C'est ce qui les fonde qui est religieux : leur origine, l'*illusio* (au sens de Bourdieu) qui les fait prendre pour vraies.

¹⁷ D'après Weber, cité dans Bourdieu, « Genèse et structure du champ religieux », p. 300. On peut élaborer sur ce qu'il faut entendre par « sens » : une signification, une origine et une destination, un passé et un futur.

¹⁸ La représentation sociale a besoin d'être réactivée par des *rituels* qui visent à mettre en relation l'individu, le groupe et ce qui le fonde et qui donc le dépasse. Sur les rites, voir le classique ouvrage de Arnold van Gennep, *Les rites de passage : étude systématique des rites de la porte et du seuil, de l'hospitalité, de l'adoption, de la grossesse et de l'accouchement, de la naissance, de l'enfance, de la puberté, de l'initiation, de l'ordination, du couronnement des fiançailles et du mariage, des funérailles, des saisons, etc.*, Paris, Picard, 1981. Mais aussi Claude Rivière, *Les rites profanes*, Paris, Presses universitaires de France, Coll. « Sociologie d'aujourd'hui », 1995.

du religieux entre ainsi ce qui fonde la vie des acteurs sociaux : les croyances, les religions, les spiritualités, le spirituel, les attitudes et pratiques liés au bien-être physique et psychique, etc¹⁹. Comme Bourdieu, on peut également placer dans cette catégorie du *religieux* différents ensembles d'agents qui possèdent ce savoir sur le fondement et le *sens* de la vie : les religions, les groupes nouvel-âge, les psychothérapies et de nombreuses professions liées à la croissance personnelle.

Pour revenir à présent à l'objet particulier de notre recherche, il s'agissait d'aller chercher dans le discours des AVSEC ce qui pouvait être situé à l'intérieur de ce champ religieux de manière à montrer comment ils l'organisent et le structurent selon leurs propres valeurs – et ce en fonction de quels critères – afin de mettre au jour leur représentation générale du religieusement acceptable.

4.2 Analyse factorielle du discours des AVSEC

Lors de l'enquête de terrain menée auprès des animateurs et animatrices de vie spirituelle et d'engagement communautaire, l'entretien compréhensif visait plus particulièrement à obtenir un discours large et le plus libre possible sur les représentations que ces acteurs ont du religieux et de ses limites à l'école. Avant de présenter formellement les limites que ces acteurs perçoivent et fixent au religieux, voyons quel vocabulaire ils utilisent pour en parler et quels sens ils donnent aux termes employés.

Par une analyse approfondie des discours²⁰, il a été possible de représenter le champ religieux tel que perçu et construit par les AVSEC. En codifiant chaque idée, en nouant des liens entre les codes et finalement en systématisant ces liens, une structure commune des discours a pu être découverte. Cette structure comprenait trois concepts centraux : *religion*, *secte* et *spirituel* auxquels on peut ajouter la notion de *spiritualité*, souvent abordée mais jamais

¹⁹ Jusqu'à un certain point, le « sens commun » peut être considéré comme religieux, ce qui permet de s'intéresser aux agents qui en contrôlent le « fondement » et en organisent la *doxa*...

²⁰ C'est ici que le logiciel *Nud*Ist* a été le plus utile pour traiter les données de manière souple et évolutive. Utilisé comme un outil de manipulation des données, *Nud*Ist* a permis de caractériser les termes, leurs sens et leurs contenus, selon les différents acteurs.

clairement définie. Chacun de ces termes représente pour les AVSEC un véhicule de *valeurs* plus ou moins acceptables dans l'école. Ces « valeurs » constituent donc les critères déterminant dans une large mesure la valeur (justement) des types de religieux dont il est question.

Après une brève présentation de ce qu'il faut entendre ici par « valeurs », le résultat de l'analyse des entrevues sera exposé pour montrer comment les notions citées plus haut possèdent, aux yeux des AVSEC, des caractéristiques propres qui forment des portions de ce que nous nommons « champ religieux ». Il sera ensuite possible de montrer comment ces notions représentent des types particuliers de *religieux*, donc de les organiser en une typologie à valeur compréhensive.

4.2.1 Les valeurs : fondements normatifs d'une manipulation symbolique

L'une des grandes découvertes réalisées lors de l'analyse des données collectées sur le terrain des écoles fut, sans aucun doute, l'importance que les AVSEC accordent à la notion de « valeurs ». Leur conception particulière de ce terme et la place qu'ils lui donnent dans leurs discours ne seraient peut-être pas apparues sans l'analyse compréhensive des entrevues que nous avons réalisée. Celle-ci a permis de montrer les liens qui existent entre les normes non-dites que l'on perçoit derrière ces « valeurs », et les conceptions particulières du religieux mises de l'avant par les AVSEC. Autrement dit, il est apparu que les AVSEC manipulent symboliquement la notion courante de « valeurs » pour en faire un objet universel, transculturel, et donc neutre, alors que les normes dont découlent ces valeurs – et qui ne sont jamais dites – sont très clairement marquées par le contexte québécois.

Ouah, ben dans le fond l'animation à la vie spirituelle, pour moi c'est beaucoup plus simple là. Je sais pas quel nom qu'on pourrait trouver là, mais au fond qu'est-ce qu'on met dans la vie spirituelle ? Ça correspond pas, ça correspond mettons oui à une vision très humaniste de la vie. Dans le sens de l'humanisme classique.

[C'est à dire ?]

Ben l'ouverture à l'autre, le respect de la vie, donner un sens à son existence et tout ça, donc euh oui, elle a sa place. L'animation à la vie spirituelle au fond pour moi c'est éduquer à ces grandes valeurs humanistes là. D'ouverture, de

tolérance, de respect, de fraternité, de justice... c'est ça l'animation à la vie spirituelle.²¹

Pour reprendre une distinction que nous faisons plus haut, on peut considérer que la « valeur » est une *catégorie*, mais que les AVSEC en font un *contenu* : l'« humanisme » fortement teinté de christianisme. Cet humanisme est considéré comme universellement valable. Toutes les religions auraient ces valeurs humanistes en commun et ce serait sur ces valeurs communes que seraient bâties les activités du service.

La vie spirituelle, je dirais que c'est de favoriser la prise de conscience des jeunes, de cette dimension qui fait partie de tout être humain finalement, de cette réalité intérieure. Le volet spirituel c'est ce qui concerne le monde des valeurs, le monde du sens à la vie, le monde euh intérieur disons, sur lequel les individus appuient leur vie. Et ces valeurs-là ben, elles tombent plus du ciel si je peux dire [sourire], mais c'est quoi ? Ben c'est l'amour du prochain, l'entraide... Ben les valeurs d'implication, entraide, connaissance de soi. T'sais ça on y retrouve chez l'Église mais dans toutes les religions y a ça, c't aspect là.²²

Grâce à cet appel aux valeurs, les AVSEC peuvent tout aussi bien réaliser des activités qui visent la citoyenneté que la dimension spirituelle intérieure de chaque élève. Ce constat permet d'éclairer le discours des AVSEC d'une toute autre manière car, comme nous l'avons vu dans le chapitre 1, leur service se situe dans le prolongement du troisième temps de l'histoire de la place de la religion dans l'école ; temps marqué par un religieux citoyen, qui doit être *source de valeurs* et de *raisons de vivre* pour chaque élève. La notion de « valeurs » permet aux AVSEC de répondre à la fois aux demandes de formation citoyenne (faire vivre ensemble les élèves dans un climat de paix sociale) et aux demandes religieuses qui veulent que l'école donne une place aux croyances (développer l'élève intégralement). Mais nous verrons ici comment l'accent mis sur des valeurs bien précises – que l'on retrouve dans le cadre ministériel²³ – inspire le type de religieux que les AVSEC cherchent à promouvoir. En effet, ce sont ces « valeurs » qui déterminent ce qui est ou non acceptable dans l'école.

²¹ « F », de la CSMB.

²² « L », de la CSPI.

²³ Voir chapitre 2, tableau 2.3 : « Synthèse des “valeurs” présentées dans le Cadre ministériel ».

Plus précisément, on peut dire que l'ensemble des valeurs qui servent à justifier les actions des AVSEC constitue la structure normative du religieusement acceptable. Souvent qualifiées d'éthique, ces normes « cachées » sont présentées dans la partie suivante en lien avec chacune des notions abordées par les AVSEC pour borner le champ religieux. De cette manière, on peut mieux percevoir la manipulation symbolique opérée dans le discours pour dissimuler, derrière des « valeurs universelles », des *jugements de valeur* bien particuliers. Mais voyons à présent comment les AVSEC considèrent précisément le *spirituel*, la *religion* et la *secte*, et à l'aune de quelles « valeurs ».

4.2.2 Trois concepts bornent le champ religieux

Invités à discuter sur les différentes dimensions de leur profession, les AVSEC ont eux-mêmes abordé quatre termes que nous leur avons demandé d'explicitier. Ces quatre notions sont les suivantes : *religion*, *spiritualité*, *spirituel* et *secte*. Toutefois, la notion de *spiritualité* est trop confuse pour lui donner le statut de concept à part entière. Elle sera donc abordée avec celle de *spirituel*.

Après analyse, il est apparu que ces notions apparaissent chez tous les AVSEC et qu'elles représentent autant de dimensions à l'intérieur du « champ religieux ». Chaque AVSEC utilise un vocabulaire particulier pour préciser la signification de ces différents termes.

Toutefois, il est possible de les synthétiser pour faire émerger les grandes lignes sur lesquelles tout le monde semble d'accord. Le résultat de ce processus de conceptualisation, c'est-à-dire la synthèse des définitions présentées par chaque AVSEC, est présentée ici.

4.2.2.1 La religion, les religions

Une première série de caractéristiques peut être retracée dans le discours des AVSEC pour qualifier ce qu'ils nomment *la religion*. Ce terme est souvent utilisé comme synonyme d'Église et, plus précisément, de l'Église catholique et du catholicisme, mais il est également employé pour parler des autres confessions chrétiennes, de l'islam et du judaïsme. Pour les AVSEC, la religion renvoie ainsi à l'idée d'une institution héritière d'une tradition.

[...] la religion habituellement, c'est un système qui a été, ben c'est une relation que l'être humain vit avec, disons ça comme ça, un être supérieur, avec la transcendance, pour moi. Et la religion ben à ce moment-là elle est constituée, parce que y a des gens qui le vivent en communauté puis ben à travers l'histoire ben ça se bâtit. Et puis y a des codes à un moment donné, y a des cultes y a une façon de l'exprimer. Et à travers ça, ben c'est d'avoir le sens de ça aussi : pourquoi c'est là ? Pourquoi c'est arrivé comme ça ? C'est quoi le sens que ça a aujourd'hui encore ? Je dirais en gros c'est ça. Peut-être que je me trompe hein mais... Tu sais une religion ben on dit la religion catholique ben c'est à partir des premières communautés. Les protestants c'est la même chose²⁴.

On voit aussi que cette tradition se caractérise par le rapport entre l'humain et une transcendance, c'est-à-dire quelque chose qui le dépasse, qui est situé à l'extérieur de lui.

Pour moi la religion fait appel à une transcendance suprême, qu'on peut nommer dieu, euh un être personnel ou non. C'est la relation de transcendance, une transcendance qui rend compte de notre existence puis avec laquelle on peut rentrer en lien. Oui. Qui est à la fois hors de nous et en soi. La fameuse discussion entre l'immanence et la transcendance là, t'sais. Dieu est à l'intérieur de toi, mais en même temps il est en dehors là t'sais, mais bon. Mais tout ce qui fait référence à Dieu ou à un dieu. Pour moi c'est... ou à une réalité transcendante là, qui est beaucoup plus grande que soi.²⁵

En général, les AVSEC parlent de la relation avec un être suprême – ou un dieu ou Dieu – pour qualifier cette relation de transcendance qui s'est instituée en une tradition religieuse. Pourtant, pour les AVSEC, cette tradition agit aujourd'hui plus comme un repère pour l'agir quotidien que comme une réelle relation transcendante ou même comme une structure d'autorité à laquelle tous les membres de l'organisation en question doivent se plier :

Actuellement, y a encore une place de la religion dans la société. Les gens accordent et font référence à la religion pour bien des choses... mais là aussi la question de la religion il faut s'entendre : si on entend aller à l'église à tous les dimanches, y a très peu de place aujourd'hui là. Les gens... Si on entend ça plus souple, je pense qu'y a des gens qui vivent encore des valeurs de religion [...] c'est encore une voie là qu'on peut à l'occasion, par moments les gens vont se demander : qu'est-ce que l'Église dirait ?²⁶

²⁴ « F », de la CSMB.

²⁵ « N », de la CSDM.

²⁶ « E », de la CSMB.

[...] que je sois de religion musulmane, que je sois islamique, que je sois chrétien, que je sois juif, la façon de voir les choses diffère. Parce que t'as tout un créneau là puis t'as toute une façon de voir les choses qui vient orienter tes décisions, qui vient orienter ce que tu fais.²⁷

En fait, lorsqu'ils parlent de religion, les AVSEC font surtout référence à la culture et à l'identité que chaque religion véhicule. Si la religion a une place dans le SASEC, c'est pour découvrir en elle *un ensemble de valeurs universellement partagées* :

T'sais dans le fond les valeurs, on parlait des valeurs chrétiennes à un moment donné, mais c'est des valeurs humaines qu'on met chrétiennes à quelque part. Parce que écoute on peut pas être contre la vertu, là en disant le respect, c'est une valeur, une valeur chrétienne. C'est une valeur humaine ! Mais qu'on met une dimension religieuse dedans.²⁸

C'est l'idée qui est véhiculée par « la règle d'or » que l'on retrouve sur des affiches dans les locaux des AVSEC²⁹. Les religions sont donc des sources de valeurs importantes. Et les

²⁷ « O », de la CSDM.

²⁸ « O », de la CSDM.

²⁹ Rappelons que cette affiche présente un enseignement que l'on retrouverait – formulé différemment – dans toutes les religions : « Ne fais pas aux autres ce que tu ne voudrais pas que les autres te fassent ».

valeurs qui sont communes à toutes ces religions, c'est l'« humanisme », qui correspond finalement à l'humanisme chrétien. Il apparaît ici que, ce que les AVSEC conservent du catholicisme dans leur travail et qu'ils perçoivent comme le point commun entre toutes les religions, c'est donc le discours moral.

Pour les AVSEC, mis à part ce rôle d'inspiratrices des valeurs, les religions sont réservées aux enseignants de morale et religion. C'est à eux qu'incombe la tâche d'en parler et de les présenter³⁰. Ce n'est pas le travail du SASEC de s'occuper de cela, ou alors « par la bande », en parlant de « culture ». En fait, les AVSEC cherchent à ne pas parler ouvertement de religion, parce que pour eux, celle-ci est synonyme de tensions et de problèmes. En effet, étant donné qu'il s'agit d'une source d'identification culturelle forte pour les jeunes, il ne s'agit pas pour « l'école de promouvoir les divisions et les communautarismes en mettant dos-à-dos les élèves »³¹ sur une base religieuse. On préfère passer par la culture pour parler de religion³², ou même dépasser les oppositions qui ont une base religieuse en établissant des principes supérieurs aux religions : les valeurs des chartes.

[...] Y a plusieurs défis... problématiques... J'ai déjà fait référence tantôt à la question de la tolérance. Le principal défi ici est vraiment d'arrimer les oppositions qu'on retrouve dans les différentes cultures, des oppositions de valeurs. Dans ma religion, telle chose c'est permis, dans ma religion, telle autre chose, c'est pas permis. Et tantôt je prenais l'exemple de l'homosexualité avec le GRIS qui fait son intervention cette semaine, c'est une euh c'est une cause ça. Par exemple au Québec et au Canada, dans nos chartes, on a *liberté* clairement affirmée. Pour des jeunes qui arrivent d'autres cultures, c'est clairement une opposition, c'est clair que c'est pas possible. Même pour les chrétiens. Mais les chrétiens québécois de souche en général, sont plus tolérants. Quoique certains radicaux le sont moins. Mais dans l'ensemble, c'est une problématique là quand je parle de conflits de valeurs. Ça c'est vraiment un grand défi.³³

³⁰ « L » (de la CSPI) le dit explicitement : « Dire c'est quoi l'islamisme et toutes les religions, moi, je fais pas ça, non, c'est pas mon rôle s'tu veux. Ça, c'est la job de [X] », l'enseignant de morale et de religion.

³¹ Directrice de « E », de la CSMB.

³² C'est vrai en particulier des écoles caractérisées par une population étudiante très multiethnique. Dans ces écoles, les AVSEC organisent des journées ou des semaines interculturelles pendant l'année, mais jamais officiellement nommées interreligieuses : selon eux, cela causerait des troubles. C'est également l'avis de leurs directions. Entrevues avec « A », « E », « F » et « H » (de la CSMB) et « J » (de la CSPI) et leurs directions respectives.

³³ « H », de la CSMB.

On voit ici combien la notion de valeurs prend un contenu plus précis avec cet appel aux chartes. Celles-ci représentent pour bon nombre d'AVSEC les nouvelles normes sociales universellement vraies, auxquelles on ne peut échapper et qui sont la base de leur tâche.

[...] Et donc des jeunes gais et des jeunes lesbiennes âgés entre 25 et 35 ans qui vont dans les classes pour une sensibilisation aux questions de l'homosexualité et de l'homophobie. On est donc sur un élément de charte très pointu et je pense que ça fait partie de mon service aussi en vie spirituelle et engagement communautaire euh de m'assurer qu'il y ait dans la pédagogie des organismes comme ceux-là qui viennent travailler sur des questions de droit, de tolérance, d'ouverture, qui viennent toucher finalement les valeurs de notre société.³⁴

Toutefois, on peut se questionner sur le fondement réel de cet « appel aux chartes ». En effet, bien souvent, les AVSEC réalisent aujourd'hui les mêmes activités que du temps de la pastorale, mais ils affirment que maintenant c'est pour promouvoir les valeurs des chartes. Il semble donc y avoir collusion entre la représentation que les AVSEC se font des chartes et de l'« humanisme chrétien ».

Mais aujourd'hui tu peux plus faire ça [privilégier une religion plutôt qu'une autre]. À cause des chartes. Et c'est aussi bien... c'est plus juste, plus équitable. Mais tu sais, même quand on était chrétiens euh, animateurs de pastorale, eh ben on pouvait pas non plus délaisser les non-chrétiens. Moralement on pouvait pas. Aujourd'hui c'est pareil mais à cause des chartes qu'on dit.³⁵

La religion catholique ou le « christianisme » apparaît donc toujours en filigrane des valeurs qui constituent le fondement des actions proposées par les AVSEC. Toutefois, la religion, ce ne sont pas seulement ces valeurs ; c'est aussi l'institution, la tradition et l'identité qui les accompagnent. Et c'est cela qui pose problème.

En effet, étant instituée et fixe, la religion peut représenter un frein au changement et à l'évolution, à la croissance de l'élève. De nombreux AVSEC perçoivent ainsi l'adhésion à une religion comme « un arrêt dans le cheminement spirituel de l'élève »³⁶. Un AVSEC

³⁴ *Ibid.*

³⁵ « A », de la CSMB.

³⁶ « A », de la CSMB.

déclare même ne pas parler de *religion* parce qu'il « trouve que c'est un terme qui... qui est enfermant, sclérosant... »³⁷.

La religion apparaît également pour nombre d'AVSEC comme une structure vide, c'est-à-dire qu'il s'agit plus d'un ensemble d'habitudes apprises, héritées et reproduites que d'une attitude réfléchie et consciemment choisie :

[...] ben c'est sûr que la religion, c'est organisé dans un système, mais j'suis quand même pratiquante là, mais euh, c'est quand même un système organisé. Dans la religion y a pas toujours de la spiritualité là, t'sais comme par exemple, euh, j'connais plein de gens euh...qui vont à la messe à tous les dimanches, bon c'est de moins en moins vrai là mais, qui vont à la messe à tous les dimanches mais qui spirituellement c'est pas... C'est plus un système organisé la religion alors que la spiritualité c'est vraiment... c'est vraiment à l'intérieur de soi. Moi je fais une différence comme ça entre les deux.³⁸

La religion, c'est donc le culturel dans le sens négatif du terme : l'habitude, le train-train quotidien et les enseignements reçus et répétés sans réelle attention.

De plus, pour l'ensemble des AVSEC, la religion représente en grande partie un objet qui fut prestigieux dans le passé et dont la présence était forte à l'école, mais dont l'avenir apparaît très compromis. Dans leur grande majorité, les AVSEC ne paraissent pas particulièrement touchés par ce constat³⁹ :

[...] quand je regarde à qui s'adressait l'animation pastorale par rapport à l'animation à la vie spirituelle, euh, il n'y avait quand même pas d'activités très pointues par rapport à la foi. Alors donc peut-être parce que ça ne répondait pas à un besoin au niveau des étudiants alors que je pense que euh...c'est un petit peu ça là... La réalité faisait en sorte qu'il fallait apporter un changement. C'est comme venir sanctionner un changement qui existait déjà.⁴⁰

[...] Parce que je pense que les parents, en ayant pris une distance par rapport à la foi... je me dis euh... les jeunes ou les étudiants ont suivi aussi cette tendance

³⁷ « B », de la CSMB.

³⁸ « K », de la CSPI.

³⁹ Sauf pour deux d'entre eux qui sont également prêtres.

⁴⁰ « K », de la CSPI.

là forcément alors il s'est comme créé un fossé par rapport à la foi si je compare à l'animation pastorale, il s'est créé comme un fossé au niveau de la formation, au niveau de l'information, au niveau de la transmission... des données de la foi. Ce qui fait qu'à un moment donné ça reflète un petit peu les besoins de la société à ce niveau-là... Alors je pense que c'est pertinent de faire ça [un service non confessionnel].⁴¹

De toute façon la foi c'est quelque chose de personnel c'est le libre arbitre aussi. On n'est... c'est pas... faut pas forcer puis c'est pas forcé non plus alors à ce moment là, ceux qui veulent... qui veulent aller plus loin ou ceux qui veulent s'occuper de leur foi, y a peut-être d'autres lieux pour le faire aussi. Entre autres la paroisse euh la famille...⁴²

De plus, avec la déconfessionnalisation du système scolaire, les AVSEC ont du mal à concevoir des activités sur la religion sans forcément en discriminer plusieurs, étant donné qu'on ne peut toutes les connaître, les citer et leur donner une place égale.

Par contre, l'école a le droit de fixer ses limites euh reconnaître ton appartenance, reconnaître qui tu es, d'où tu viens, c'est une chose. De là à dire : ok go tu peux rentrer à l'école avec ton imam, avec toute ta communauté, tu peux mettre sur les murs partout des affiches de ta religion, je pense que c'est mêler les choses. [...] Je ne pense pas que l'école soit le lieu pour ça. Surtout lorsqu'on retrouve quarante dénominations religieuses. C'est pas pensable.⁴³

C'que le Ministère dit, ou le discours officiel, c'est clair que ça met de côté toute association avec une structure religieuse particulière. Donc catholique ou protestante ou autre alors ça c'était catholique mais la même chose si on était dans une école protestante là : ce serait le même principe. Donc la déconfessionnalisation, c'est vraiment ça là : ne plus avoir de priorité au niveau euh religieux, c'est à dire que si j'ai à faire une rencontre euh on va dire plus religieuse. C'est-à-dire si j'invite par exemple un prêtre, ben il serait de bon ton dans le contexte euh d'animation à la vie spirituelle et d'engagement communautaire d'inviter dans un autre temps un juif, un musulman, un imam, euh un juif aussi, un un rabbin etc là. Euh les grandes religions. Pour puis, aussi un humaniste aussi là, t'sais.⁴⁴

⁴¹ « M », de la CSPI.

⁴² « C », de la CSMB.

⁴³ « H », de la CSMB.

⁴⁴ « M », de la CSPI.

Ici euh si je prends l'autre école, j'suis dans deux écoles. [nom de l'autre école], c'est encore plus multiethnique qu'ici, multiculturel, multireligieux aussi au niveau des différentes religions. Donc encore plus là, je verrais ça compliqué d'être euh, d'être *juste* au niveau des différentes religions. C'est-à-dire que d'inviter un puis un autre euh, je finirais plus, ça s'rait on f'rait euh. Et comme la question qui m'avait été posée : si un musulman ou quelqu'un d'une autre religion ou catholique aussi, voudrait faire une célébration ou une rencontre de culte dans, est-ce que tu lui prêteras un local que tu lui aiderais à aménager ? Et au début c'était pas clair : j'disais bon ben ok, faudrait p't'être penser à un local euh qui convient à une célébration et, et là c'est trop compliqué on entre euh, j'ai le goût de dire dans les guerres de religion, on entre euh dans les, les protections euh.⁴⁵

Certains vont même jusqu'à voir la Loi 118 comme une sortie complète de la religion des écoles.

Ben, parce que dès le moment que c'est un mandat non confessionnel, la spiritualité peut pas faire partie de mon mandat. Parce que dans ma vision à moi, la spiritualité est liée à une tradition religieuse, à une croyance religieuse. Donc dès le moment que notre service est un service non confessionnel, est un service commun, qu'on appelle dans une école publique commune, donc ça peut pas être relié à mon mandat ça.⁴⁶

Et ceci est particulièrement vrai pour la tradition chrétienne de laquelle les AVSEC se méfient. Ils cherchent à s'en distancier le plus possible pour bien montrer qu'ils ne sont plus des animateurs de pastorale et qu'ils n'ont rien à voir avec l'Église, cette dernière n'apparaissant pas très valorisante auprès des jeunes, pour les AVSEC.

[Selon toi, est-ce que l'animation à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire est différente de l'animation pastorale ?]

Euh... Pour moi, non... Pas beaucoup. Il faut parfois par contre être un peu plus politiquement correct, dans notre langage... Il faut faire attention euh... Lorsqu'on parle de... de... de... Je dirais pas, je dirais pas de spiritualité parce que maintenant c'est plus le terme qu'on emploie, mais de religion. Euh, faut pas faire quelque chose qui ressemble trop ou ce qui se rapproche trop de la religion chrétienne. T'sais comme si on a comme mis ça à la porte là. Alors il faut il faut être politiquement correct de ce côté-là, il faut faire attention.⁴⁷

⁴⁵ « D », de la CSMB.

⁴⁶ « E », de la CSMB.

⁴⁷ « A », de la CSMB.

Parce que pastorale c'est en lien avec la religion, religion c'est c'est c'est vu comme... Il y a beaucoup de liens qui se font avec bon, les dénonciations. T'sais de prêtres qui ont été, bon. T'sais là, toute ça, là. la pédophilie [difficulté à le prononcer], tout ça les pédophiles, tout ça. [...] alors moi je dis bien toujours que je suis animatrice de *vie spirituelle* puis je le fais aussi dans mes activités là.⁴⁸

De la même manière, l'islam pose problème aux AVSEC parce qu'il apparaît comme un motif bien souvent pour être exempté des activités proposées, un peu de la même manière que le font les Témoins de Jéhovah.

La stupidité humaine, c'est l'interprétation qui est faite des... Quand on va dire pour la religion telle affaire [...] ben, la guignolée c'est pas par rapport à Noël, mais ça fait pas partie des, tout bon musulman, me semble, un des 5 piliers de la religion, c'est l'aumône, puis le partage, en tout cas je sais pas si je leur ai répondu ça là... Ok, donc c'est ça, quand on va se servir de la religion parce qu'on n'a pas envie de faire telle affaire, de la part des élèves là, parce que c'est des manipulateurs professionnels, là... Mais c'est rare, là, avec les élèves, [...] ça l'arrive d'avantage avec les musulmans qu'avec les chrétiens avec les... Ben les juifs ils viennent pas ici, là c'est pour ça... Ils vont dans leurs écoles.⁴⁹

Et l'année passée, on avait quelqu'un dans la chorale qui était Témoin de Jéhovah, et euh euh, y a des gens qui voulaient comprenaient ppp pas ppp pourquoi, y en a qui comprenaient pas pourquoi, je commence à être fatigué là, qui y en a qui étaient euh que cette personne là, quand on chantait une chanson à Jésus de Noël, elle allait s'asseoir et elle voulait plus pratiquer. Donc ils voulaient plus qu'elle soit dans la chorale. Et ça c'est un problème tout le temps, là, ok ?⁵⁰

Donc la religion pose problème aux AVSEC. Elle empêche bien souvent de réaliser des activités communes, ce qui constitue pourtant le cœur de leur mandat. Sa présence est non souhaitée, mais elle entre à l'école avec les élèves et les AVSEC ne savent pas trop de quelle manière l'aborder. D'autant plus que les directions ne veulent pas en entendre parler :

⁴⁸ « K », de la CSPI.

⁴⁹ « B », de la CSMB.

⁵⁰ « A », de la CSMB.

Non, moi avec les nouvelles lois, là, c'est clair qu'on parle plus de religion à l'école. On en a déjà eu pas mal longtemps, là [sourire]. Non aujourd'hui, d' façon, on peut plus, même si on voulait, on pourrait pas.⁵¹

[*Est-ce qu'on pourrait encore, comme vous disiez, organiser une semaine inter-religieuse dans l'école ?*]

[Éclat de rire] Non... T'imagines, ça toi ? Les arabes avec les juifs puis tout ça... ça serait la guerre. Non, l'école elle doit miser sur ce qu'on a de commun pour vivre ensemble. Pas les religions, ça... Non, la semaine interculturelle là comme il fait [prénom de « E »], c'est super ça parce que... ça réunit.⁵²

Pour dépasser ce problème, les AVSEC évitent le sujet de la religion et cherchent à se distancier de leurs propres appartenances, tout comme ils tentent d'éloigner celles de leurs élèves du contexte scolaire. Souvent, cet éloignement des religions passe par une attention redoublée portée à l'engagement communautaire, considéré comme neutre.

Moi j'suis plus biblique à cause que j'ai dit mon cheminement tantôt, là, moi j'suis plus fondamentaliste si on peut dire là, plus proche d'une relation avec Dieu, d'une prière personnelle, c'est toute une dimension personnelle très intense pour moi puis je cherche à la vivre et j'la vis en communauté avec d'autres gens engagés dans une dimension de prière précise. Puis euh aussi étrange euh que ça puisse paraître, présentement je joue le jeu ou je joue le rôle, moi j'ai bien entendu le message qu'on m'a dit : mets la religion sous le boisseau. Alors comme en plus c'est une nouvelle école eh ben je fais du communautaire, comme ça personne dit rien.⁵³

Ce rejet de la religion expliquerait donc en partie le déséquilibre constaté dans le chapitre précédent entre l'engagement communautaire, qui représente plus de 90 % du travail des AVSEC, alors que la vie spirituelle constituerait la portion congrue restante. Toutefois, il ne faut pas confondre vie spirituelle et religion. Avant de voir ce qu'il convient d'entendre par *spirituel*, il apparaît opportun de résumer en quelques phrases les caractéristiques de ce que les AVSEC appellent *religion*.

On peut dire que la religion est, pour les AVSEC, une institution, héritée du passé, qui comporte une communauté composée de membres plus ou moins proches de son centre. On

⁵¹ Directeur de « B », de la CSMB.

⁵² Directrice de « E », de la CSMB.

appartient à une religion, même si on ne suit pas tous ses enseignements et pratiques : la religion est extérieure à l'individu et l'englobe. Cette institution est fixe : elle n'évolue pas. Dans le contexte moderne actuel, elle apparaît donc dépassée et c'est pour cela qu'elle n'intéresse pas les jeunes. De plus, selon les AVSEC comme aux yeux des directions d'écoles, la religion agit comme un facteur de divisions – au moins potentielles – dans l'école et il n'y a donc pas de place pour elle dans un système public et laïque qui vise à socialiser les élèves. Ainsi, ce n'est pas dans le travail de l'AVSEC de promouvoir la religion ou une religion, comme cela pouvait l'être du temps de l'animation pastorale. En outre, pour les AVSEC, la religion a de moins en moins d'importance et d'intérêt dans notre société ; elle est appelée à disparaître. Pourtant, la religion apparaît aussi comme une source de valeurs pour les élèves et, en cela, elle peut être appelée à jouer un rôle de second plan : on se réfère plus ou moins explicitement à la religion pour justifier une valeur que l'on pense communément admise : le partage, l'amour, la paix. Le plus souvent, c'est le christianisme qui inspire ces valeurs.

Comme exemples de religion, les AVSEC citent généralement le catholicisme, mais aussi l'islam, qui apparaît de plus en plus problématique dans les écoles, tout comme le judaïsme, lorsqu'il est orthodoxe.

4.2.2.2 Le spirituel... et la spiritualité ?

On peut repérer dans le discours des AVSEC un concept bien particulier, le *spirituel*, qui correspond à une catégorie englobant une multitude d'attitudes religieuses parmi lesquelles la spiritualité représenterait une forme particulière, avec un contenu religieux précis. La spiritualité se situerait donc à mi-chemin entre la religion et le spirituel.

Le spirituel

⁵³ « M », de la CSPI.

Pour les AVSEC, ce n'est pas la religion mais le spirituel qui est important dans leur travail. À l'exact opposé de la religion qui est chose du passé et qui se vit en communauté, le spirituel c'est aujourd'hui qu'il opère et on le retrouve dans tout individu :

La vie religieuse, c'est une vie dans laquelle je tiens compte d'une croyance en une transcendance qui est personnelle ou impersonnelle. Puis la vie spirituelle, c'est une vie dans laquelle je tiens compte des valeurs qui me permettent de grandir, d'être heureux intérieurement, puis de m'épanouir... Moi je regarde ça comme ça. Et les deux sont très parfois reliées les unes aux autres.⁵⁴

La vie spirituelle, je dirais que c'est de favoriser la prise de conscience des jeunes, de cette dimension qui fait partie de tout être humain finalement, de cette réalité intérieure.⁵⁵

[...] c'est pour ça quand on a nommé ça vie spirituelle, c'est très clair que les liens institutionnels sont coupés euh pour aller chercher plus... les différents chemins de salut qui peuvent *passer* par les certaines religions mais qui peuvent passer par l'humain aussi.⁵⁶

Le spirituel est donc individuel et non institué, alors que la religion est instituée et se vit en groupe. Or, pour bon nombre d'AVSEC, on l'a vu, la religion ne peut plus être soutenue par les membres de l'« équipe-école » dans le contexte laïque actuel. Toutefois, sortir la religion des écoles n'implique pas que les croyances individuelles, elles, y soient interdites.

Justement je pense que la déconfessionnalisation du système scolaire induit euh toute l'idée qu'une communauté pratiquante, qu'une communauté de foi quelconque n'a pas sa place dans les murs de l'école. Déconfessionnaliser le système scolaire ici ça a été ça, c'est ce que ça a voulu dire. [...] Maintenant, un coup qu'on a dit qu'une communauté pouvait pas être dans l'école, euh on n'a pas dit qu'un individu n'avait pas le droit d'être qui il est dans sa religion à l'école. Et c'est dans ce contexte-là, par exemple le port du voile, c'est dans ce contexte là qu'on donne des droits à un individu pour la méditation ou pour la réflexion. Ok ? Alors l'individu aura toujours ses droits. Et dans le contexte d'une prière personnelle et silencieuse. Évidemment on ne veut pas de rites et de sermons, de

⁵⁴ « N », de la CSDM.

⁵⁵ « L », de la CSPI.

⁵⁶ « D », de la CSMB.

personnes qui animent la prière, ou de choses comme celles-là. [...] Y a pas de symboles religieux dans l'école. Y a rien d'identifié.⁵⁷

Le spirituel permet de donner une place à cet individu croyant, sans avoir à se prononcer sur sa religion. C'est également en ce sens qu'il faut voir le spirituel : c'est ce qui rassemble les humains, les élèves, quelles que soient leurs appartenances religieuses.

Et pour moi, tout être humain a des valeurs universelles peu importe la religion. Je demeure un croyant, puis je suis un pratiquant, puis pour moi le Christ est pas venu pour rien mais l'être humain est un être de valeurs, spirituel, parce que les valeurs, c'est spirituel.⁵⁸

Et pendant l'année il y a différentes activités spirituelles. Ici c'est notre traditionnel 24 heures de tout cœur, c'est un 24 heures de jeûne, où les jeunes jeûnent. Parce que on a découvert que le jeûne c'est un élément commun des différentes cultures et des différentes religions. Un point de convergence qui rassemble tout le monde. On fait pas un jeûne religieux, on fait un jeûne humanitaire et encore là pour la cause des enfants.⁵⁹

En allant chercher une valeur ou une pratique « commune à toutes les religions », on l'universalise, on lui ôte son caractère discriminant, ce que vient renforcer ici l'utilisation de l'adjectif « humanitaire », qui renvoie encore à un humanisme indéfini.

Mais, pour les animateurs et les animatrices, on perçoit le spirituel bien plus largement que chez les seuls membres des religions. Pour les AVSEC, tout être humain naît avec une dimension spirituelle, aussi bien qu'esthétique ou psychologique. Donc, d'après eux, on a une vie spirituelle, on n'a pas le choix.

[...] je pense que, ben premièrement je pense qu'on est tous des êtres spirituels. Sous une forme ou sous une autre. Ok, donc euh, je crois on a été créés comme des êtres spirituels, si je peux appeler ça ainsi...⁶⁰

⁵⁷ « H », de la CSMB.

⁵⁸ « F », de la CSMB.

⁵⁹ « H », de la CSMB.

⁶⁰ « A », de la CSMB.

Il est possible de remarquer la similitude entre cette conception du spirituel et celle qui est présente dans le rapport Proulx et qui considère la « dimension spirituelle » comme une dimension inaliénable de l'être humain, membre ou non d'une religion :

Les États généraux sur l'éducation, on s'en souvient, ont recommandé de remplacer l'animation pastorale en un service de soutien à la vie civile. Nous ne partageons pas cet avis : la dimension spirituelle a une existence et une densité propres qui justifient que, dans une perspective éducative, on lui apporte son soutien. Elle existe aussi, on vient de le voir, chez beaucoup de personnes qui ne se déclarent d'aucune religion.⁶¹

Comme on l'a vu dans le chapitre 1, on retrouve aujourd'hui cette conception anthropologique du spirituel dans la Loi sur l'instruction publique, depuis sa modification par la Loi 118⁶². Pour les AVSEC comme pour l'État, le spirituel est donc situé à l'intérieur de tout être humain. En ce sens, il transcende les religions :

C'est plus un système organisé, la religion, alors que la vie spirituelle c'est vraiment... c'est vraiment à l'intérieur de soi. Moi je fais une différence comme ça entre les deux. C'est plus profond, plus près de l'humain, là où il est, dans sa vie là. C'est très personnel, puis c'est très intérieur, vraiment intérieur. P't'être qu'on pourrait faire cette différence là, là, tandis que la religion c'est plus extérieur, c'est plus un système organisé...⁶³

De plus, toujours selon les AVSEC et sur le modèle de la Loi 118, le spirituel est utile pour l'épanouissement de l'élève. Il doit constamment être développé car lorsqu'il est suffisamment fort, il est bénéfique pour l'individu et, par extension, pour la société :

[...] et moi je pense que le volet spirituel il est important parce que les adolescents et aussi les adultes d'ailleurs, les adolescents ne savent pas trop trop qui ils sont, ils ont des problèmes d'identité. Euh, ils se posent des questions, c'est très sain de se poser des questions alors il faut, en tout cas moi c'est que je vois, c'est qu'il faut avoir quelque chose pour euh donner des éléments de réponse à leur interrogation. Et d'autant plus, d'autant plus, c'est peut-être

⁶¹ Québec, Ministère de l'Éducation, Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, *Laïcité et religions. Perspective nouvelle pour l'école québécoise*, Québec, Publications du Québec, 1999, p. 218.

⁶² La Loi 118 modifie la Loi sur l'instruction publique en ajoutant, à l'article 36 de cette loi, la phrase suivante : « Elle [l'école] doit notamment faciliter le cheminement spirituel de l'élève afin de favoriser son épanouissement ».

⁶³ « K », de la CSPI.

encore plus utile que ça pouvait l'être autrefois parce que à cause de toutes les fractures qui a dans notre société, à cause des fractures au niveau familial, les jeunes sont dans le vide, sont dans le vide. [...] Mais moi je pense que c'est qui doit précéder, c'est d'abord de faire en sorte que le jeune prenne conscience de ses forces à l'intérieur de lui, prenne conscience de ce qu'il est véritablement.⁶⁴

C'est sûr qu'on rentre pour moi dans une, dans le côté vraiment personnel de ça, pour moi une spiritualité intense [sourir] c'est d'être en contact, vraiment en profondeur avec ce qu'on est. Au plus profond de notre être. Dans le quotidien, ça se vit dans le quotidien. C'est pas euh, c'est pas nécessairement quelque chose d'organisé, là, comme par exemple une religion. C'est vraiment soi, ... av à à à l'intérieur de soi. C'est quelque chose de beau, c'est quelque chose de grand pour moi. Mais c'est d'être en contact avec soi Ça enlève pas les joies, les peines de la vie, c'est une, c'est une force... une... force présente. Qui, quand elle est vécue vraiment en profondeur, on est capable d'affronter les difficultés de l'existence sans, sans ben sans tomber à terre là, t'sais...⁶⁵

Euh je euh, je mets plus d'emphasis sur le spirituel en tant qu'animateur parce que je crois que, euh, ayant acquis un bagage spirituel, euh, je devrais pas dire ça avoir acquis un bagage, mais d'être initié au spirituel, aux différentes formes de spirituel, eh bien ça te permet d'être plus actif, de faire des choses bien autour de toi, parce que t'es mieux. Ok ?⁶⁶

On voit ici combien le spirituel peut-être socialement utile même si son lieu d'inscription est individuel. Le spirituel est en effet perçu comme une attitude d'intériorité : la source est à l'intérieur de soi, en soi. On peut dès lors qualifier le spirituel d'*immanent* – avec tous les guillemets possibles – en opposition à la transcendance qui caractérise le concept de religion.

De plus, dans une perspective purement individuelle, le spirituel apparaît utile à l'élève et pertinent dans sa formation. Le développement de cette dimension lui permet en effet d'être plus performant et mieux avec lui-même, donc de réussir académiquement, socialement et professionnellement. On constate ainsi une tendance chez les AVSEC à « psychologiser » le spirituel. C'est-à-dire que pour un certain nombre d'AVSEC, on ne sait trop quelle différence peut être établie entre le spirituel et la psyché.

⁶⁴ « L », de la CSPI.

⁶⁵ « K », de la CSPI.

⁶⁶ « A », de la CSMB.

Qu'est-ce qu'un être humain ? C'est un être spirituel qui est amené à épanouir toutes les richesses de lui qu'il a. Un être humain est différent. Moi j'ai jamais, ça m'est jamais rentré dans la tête qu'on est des animaux, des animaux raisonnables, non. Parce que l'être humain n'est pas une raison. L'être humain est un... spirituel, est un être spirituel. Dans son corps, la... il a... euh la matière et l'esprit et c'est l'esprit qui fait marcher, c'est l'esprit qui anime, c'est l'esprit qui donne les idées, c'est l'esprit. C'est la dimension spirituelle. C'est l'esprit.⁶⁷

De nombreuses activités considérées comme « spirituelles » par les AVSEC tournent ainsi souvent autour de la confiance en soi, du leadership, de la prévention du suicide et du décrochage.

Les animations spirituelles là, c'est des choses précises. Ok ? c'est des choses précises. Chaque degré, chaque niveau je travaille une valeur. Secondaire I, ça va être la confiance, secondaire II ça va être la reconnaissance par exemple, parce que les jeunes ils ont l'impression que ils sont des ti-culs, que eux autres, y a personne qui tient compte de ce qu'ils sont. Alors reconnaître que oui ils sont de l'expérience, reconnaître que oui ils sont capables de certaines choses. En secondaire III, je vais travailler respect. Beaucoup. Beaucoup ! Le respect. [sourire] Parce que là faut respecter les autres, soi-même ! Soi-même aussi, ainsi que leur environnement parce que ça, ça fait partie aussi des valeurs que l'école promeut. Secondaire IV... En secondaire IV secondaire V je vais travailler plus euh l'autonomie, la responsabilité. En IV, la responsabilité, en V l'autonomie. donc, comment se prendre en main ? Beaucoup sur les choix qu'on fait. Les décisions qu'on prend sont en lien avec les choix qu'on fait. Est-ce que les choix qu'on fait sont les bons choix ? Ils le sont dans la mesure où on sait ce qu'on est, où on sait c'qu'on veut puis où on sait c'qu'on veut être. Fait que je travaille beaucoup là-dessus.⁶⁸

Moi, mes activités spirituelles c'est quand je rencontre mes jeunes pour voir où ils en sont rendus. Tu vois comme là, aujourd'hui on s'est splité tous ceux qui avaient répondu au sondage sur la dépression avec la psychologue et moi je rencontre les secondaires II, elle les III.⁶⁹

Le spirituel rejoint ici ce que Bourdieu percevait dans la dissolution du champ religieux, ou plutôt dans l'étalement de ses frontières aux préoccupations pour le bien-être et la santé. On

⁶⁷ « F », de la CSMB.

⁶⁸ « O », de la CSDM. Cette citation illustre également la fonction morale que les AVSEC s'attribuent parfois. Certains se perçoivent comme les garants des « valeurs » importantes à transmettre aux jeunes. Ici, il s'agit quasiment d'un descripteur de programme de formation morale.

⁶⁹ « M », de la CSPI.

retrouve également la conception du spirituel qui est présentée dans le Document d'orientation ministériel. En effet, ce document donnait au SASEC un rôle très large, recoupant celui des autres professionnels de l'école (psychologues ou travailleuses sociales). Certains AVSEC critiquent cet amalgame⁷⁰ sans toutefois parvenir à le dépasser :

Parce que dès que tu fais appel au mot spirituel, tu fais appel aux valeurs de l'esprit puis peut-être à la réalité spirituelle de l'être humain. C'est pas juste le psy qui peut te dire comment il faut vivre... [...] Faut qu'il y ait un minimum de vie spirituelle, c'est ça qui donne un sens à la vie, c'est ça qui fait vivre.
[Alors justement, comment vous définissez la vie spirituelle ?]
 [...] Puis la vie spirituelle, c'est une vie dans laquelle je tiens compte des valeurs qui me permettent de grandir, d'être heureux intérieurement, puis de m'épanouir... Donc à... à penser ce qui va pas dans sa vie puis à voir comment changer ça.⁷¹

Le rôle de l'AVSEC est donc de chercher à accroître sans cesse cette dimension chez les élèves. L'idée de croissance spirituelle est, on le voit, très proche de la notion de croissance personnelle si caractéristique du courant nouvel-âge⁷². L'argument utilitaire de la croissance spirituelle est d'ailleurs formulé par différents AVSEC qui voient dans le spirituel un bon moyen de rendre les individus plus forts, et donc plus à même d'affronter les examens, la vie en société et la vie professionnelle.

Pour moi, le travail que je fais se place directement dans cette... euh... optique là, tu vois ? Si mes élèves [anorexiques] elles se remettent à manger, puis eux

⁷⁰ Au cours des observations, les AVSEC comparaient souvent leurs activités à ce qu'ils se représentaient du travail de leurs collègues. La plupart du temps, il s'agissait de critiquer le travail d'autel parce qu'il est trop « catho » ou encore trop « engagement communautaire ». Mais il est arrivé chez « A », « E », « I » et « J » (de la CSMB) et « N » (de la CSDM) que la critique porte sur la *psychologisation* de l'AVSEC. Ces critiques visaient des animateurs et animatrices qui, selon eux, se prennent pour des psychologues ou des « animateurs de croissance personnelle » (« I », de la CSMB).

⁷¹ « N », de la CSDM.

⁷² À la différence, toutefois, que le courant nouvel-âge se caractérise par une conception de « quelque chose de transcendant » : une force ou un être suprême. Or, dans le discours des AVSEC, on ne retrouve pas, généralement, cette sortie de l'intériorité individualiste, sauf pour ceux qui parlent encore de Dieu et qui lui donnent une dimension universelle. Mais on se rapproche alors de la spiritualité. Supprimant *Dieu et la communauté de foi* de leur discours, les AVSEC en sont ainsi réduits à parler de l'individu, seul face à lui-même et à l'ensemble de la société. Sur ce point, notre étude empirique s'oppose donc au modèle théorique du nouvel-âge, tel que proposé, par exemple, par Martin Geoffroy, « Pour une typologie du Nouvel-Âge », *Cahiers de recherches sociologiques*, 33, Montréal, UQÀM, Département de sociologie, 1999, p. 51-83. Il s'agirait plutôt du modèle du marché spirituel proposé par Hildegard van Hove, « L'émergence d'un "marché spirituel" », *Social Compass*, 46, 2, Louvain, Université catholique de Louvain, 1999, p. 161-172.

autres, les loosers, ils reprennent de la confiance dans leur eux-mêmes, c'est que j'avais fait un bon job. Puis d'ailleurs [nom du directeur], il me l'a dit : si t'étais pas là, ça se passerait sûrement encore plus mal, comme en septembre. Et puis tu sais le rythme qu'on leur demande ici c'est trop... hard si t'as pas de soutien. Alors c'est ça que je fais. Les renforcis, un peu tu vois ? Ça c'est pour la vie spirituelle.⁷³

On est très proche ici des arguments d'un Jacques Grand'Maison⁷⁴ ou du Comité catholique⁷⁵ qui perçoivent le spirituel comme une réponse possible au décrochage et au suicide.

Je pense pas que la spiritualité, elle ait une place suffisante aujourd'hui parce que on a des bons indices pour ça, pour dire que finalement beaucoup de gens sont devant un vide, particulièrement chez les jeunes, phénomène du suicide entre autre, phénomène... c'est que je pense que une bonne proportion des gens n'ont pratiquement aucune réserve pour que quand arrivent les coups durs de la vie, ils ont rien, ils sont devant le vide souvent. Et on retrouve ça aussi chez les adultes dû aussi à ce phénomène de rejet auquel on assiste vis-à-vis toutes les valeurs qui étaient véhiculées autrefois par la religion, euh, y a pas grand chose qui a remplacé ça...⁷⁶

De plus, comme il a été dit plus haut, à la différence de la religion, le spirituel est individuel. Il correspond donc parfaitement au nouveau contexte de l'école québécoise laïque. Pour une majorité d'AVSEC, la laïcité implique qu'on ne peut plus parler de religions, mais il est tout de même possible d'aller « chercher » ce qu'il y a de commun dans chacune d'elles, pour n'en discriminer aucune : *le spirituel, c'est le religieux universel*, sans frontières ni appartenances.

Ben on vit dans un monde global, moi j'suis contre les frontières, j'suis contre les pays à la limite, on est des humains, puis c'est plus ça qui vient me chercher, fait que les préjugés, heu, la discrimination, euh t'sais y en a pas de frontières là. J'comprends pas pourquoi qu'on s'entête tellement à avoir des frontières partout. Alors les religions, ben c'est pareil, moi, pour moi le spirituel, ça vient

⁷³ « G », de la CSMB.

⁷⁴ Notamment : Jacques Grand'Maison, *Le drame spirituel des adolescents. Profils sociaux et religieux*, Montréal, Fides, Coll. « Cahiers d'études », 10, 1992.

⁷⁵ Québec, Conseil supérieur de l'éducation, Comité catholique, Guy Côté, *Éthique, spiritualité et religion au Cégep. Rapport d'une recherche du Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation*, Québec, Publications du Québec, août 1992.

⁷⁶ « L », de la CSPI.

briser les frontières, c'est ce qu'on a tous et qui n'appartient à personne, tu vois ?⁷⁷

C'est donc l'idéal pour organiser des activités non discriminatoires en se basant sur des valeurs, des vertus, des symboles « universels ».

[...] ah oui puis y a aussi dans la dimension spirituelle, c'est plus difficile à travailler pour des adolescents, parce que toute notre culture le fait pas mais quand même toute la référence à des symboles universels. Je donne un exemple quand y a un décès des jeunes, y a le symbole de lumière qui apparaît souvent comme un symbole universel et donc c'est la spiritualité dans ce qu'elle a de plus profonde et parfois ça invite à des mystères qui comme celui de la mort qui est un mystère de la vie spirituelle ou religieux.⁷⁸

Pour moi, je travaille beaucoup sur les symboles parce que c'est universel. Tu sais le feu, l'eau tout ça... Alors ça, ça parle à tout le monde, musulman ou catho ou... C'est ça qui est l'fun avec les symboles. D'ailleurs mes cours sur Jung à Sherbrooke, là j'ai trouvé ça intéressant pour ça.⁷⁹

Tu sais, tu peux pas être contre la vertu : le don, le partage, la prière ou la méditation appelle ça comme tu veux, tu retrouves ça partout [silence]

[Et ?]

Eh ben c'est ça... Ça c'est des valeurs spirituelles. Tant que ce que tu fais c'est spirituel, tu crains pas de te faire ramasser... par les parents... C'est correct, ça leur parle comme ça à eux aussi.⁸⁰

Ainsi, la vie spirituelle rejoint tout le monde, dans sa religion ou sa philosophie ; le spirituel n'a pas d'ennemis puisqu'il n'a pas de camp. C'est le concept parfait pour une école laïque et non discriminante.

De plus, un grand nombre d'AVSEC donnent une telle extension à la signification du terme *spirituel*, qu'il devient suffisamment inclusif pour englober n'importe quelle activité réalisée pour des objectifs pourtant apparemment fort éloignés au regard des élèves.

[...] je fais beaucoup d'activités en lien avec euh, l'écologie l'environnement puis la solidarité internationale bon ben y en a beaucoup qui vont dire que j'fais

⁷⁷ « B », de la CSMB.

⁷⁸ « J », de la CSPI.

⁷⁹ « M », de la CSPI.

⁸⁰ « A », de la CSMB.

plus, j'pense du communautaire mais moi je vois toujours le spirituel là-dedans parce que ça dépend comment on définit son spirituel. [...] moi je dis que même l'environnement à que'que part ça peut être une sorte de spirituel...⁸¹

La vie spirituelle, c'est tout c'qui a dans ta tête, tes réflexions, c'est ce qui est pas... euh... c'est c'qui est pas... ben là si j'me réfère à la définition du dictionnaire c'est c'qui est pas matériel là mais c'est plus les pensées, la perception de voir les choses, sa foi, c'est ça la vie spirituelle.⁸²

D'autre part, il apparaît que le sens ultime du développement spirituel, c'est la paix sociale, le vivre ensemble harmonieux. En développant la dimension spirituelle des élèves, les AVSEC pensent faire d'eux des individus plus réfléchis, plus tolérants, plus à l'écoute des autres et donc, *in fine*, de meilleurs citoyens.

La vie spirituelle... Ben, on pourrait rentrer dans le pratico, mais avant de rentrer dans le pratique, pour moi un des objectifs, l'objectif fondamental qui est lié à ce que je disais précédemment, c'est vraiment la poursuite de la paix. C'est développer une culture de la paix, c'est trouver des moyens pour vivre dans un monde qui va être un monde de solidarité à travers les différences. C'est de voir comment ensemble on va poser des pierres qui vont faire qu'on va s'unir puis qu'on va bâtir à partir de nos difficultés. Ça c'est l'objectif : construire une culture de la paix à partir de nos différentes origines, différentes croyances, différentes conceptions de l'être humain. Ça, théoriquement, c'est mon objectif.⁸³

La vie spirituelle permet donc d'atteindre la paix alors qu'on a vu plus haut que les religions apparaissent souvent comme une source de conflits, au moins potentiels, dans l'école. Or, on sait qu'aux yeux des AVSEC, comme des directions d'écoles, la paix est justement l'objectif fondamental de tout le SASEC. On comprend donc mal, au premier abord, pourquoi il y a si peu de place pour le développement de cette dimension dans les calendriers d'activités proposées aux élèves.

C'est que, selon les AVSEC, la vie spirituelle est développée dans les activités qu'ils qualifient d'engagement communautaire.

⁸¹ « F », de la CSMB.

⁸² « B », de la CSMB.

⁸³ « H », de la CSMB.

[...] moi, personnellement ma façon de voir les choses c'est que, dans mon mandat là [rire], on passe beaucoup plus par l'engagement communautaire pour arriver à l'autre. Tu pars pas à l'envers mettons des activités de l'animation spirituelle pour arriver à l'engagement communautaire. Je préfère partir de l'engagement communautaire pour arriver à euh à découvrir qu'on a tous une vie spirituelle.⁸⁴

Dans l'engagement communautaire, ben pour l'adolescent, un moyen de les découvrir, c'est justement en mettant en pratique les choses qu'il se découvre lui-même. Mais c'est sûr que pour lui y a un renversement de situation. Nous on dit, il s'engage en fonction de ses valeurs mais c'est pas vrai. Il s'engage souvent pour se découvrir lui-même. Et en se découvrant lui-même, il se crée un monde des valeurs. Dans la vision traditionaliste on dit que les valeurs mènent à l'engagement, mais c'est pas comme ça. Le jeune il a différentes stimulations, il les pratique puis il se découvre lui-même puis en se découvrant lui-même il se crée un monde des valeurs. C'est comme ça que les jeunes. Donc l'engagement communautaire c'est un des aspects de la vie spirituelle, ok ? sauf que pour l'adolescent, l'engagement communautaire est le mode privilégié de découverte de soi. Dans notre cadre de référence, on parle de agir, relire et réinvestir. Donc c'est par l'action qu'il va pouvoir relire et découvrir qui il est et c'est quoi sa spiritualité, ok ? mais ce qui le pousse à agir a un fondement spirituel dans le sens que, y a une intuition qui est là qui est pas nécessairement nommée au départ mais qu'il va découvrir par l'action.⁸⁵

Donc, pour les AVSEC, le spirituel conduit à l'engagement communautaire et réciproquement. Mieux « intérieurement », les élèves seront plus aptes à s'engager dans des actions sociales, mais l'inverse est également vrai : certains animateurs et certaines animatrices pensent que c'est en encourageant les jeunes à « faire de l'engagement communautaire » qu'il est possible de les amener à se poser des questions, et donc à développer leur vie spirituelle.

Le passage de l'un à l'autre des volets est le plus souvent effectué par les AVSEC en utilisant la notion de « valeurs » que nous avons explicitée plus haut. Le fondement et l'objectif de la vie spirituelle, ce sont les valeurs.

⁸⁴ « E », de la CSMB.

⁸⁵ « J », de la CSPI.

Le volet spirituel c'est ce qui concerne le monde des valeurs, le monde du sens à la vie, le monde euh intérieur disons, sur lequel les individus appuient leur vie.⁸⁶

Ces valeurs peuvent être religieuses ou non. L'engagement communautaire repose sur ces valeurs que le jeune possède ou qu'il va développer, en même temps que sa « confiance en soi », notamment en agissant bénévolement auprès de personnes défavorisées, ici et ailleurs dans le monde.

Ça veut pas dire qu'on n'ait fait aucune activité à caractère spirituel depuis le début !... Parce que si on dit que la spiritualité touche également à, aux valeurs, moi je pense bien quand on fait, quand on organise des activités par rapport à l'intimidation par rapport au respect de l'autre, par rapport euh... soit à la qualité de vie, j'me dis ça touche les valeurs, c'en est à caractère spirituel, pour moi.⁸⁷

[...] je dirais dans la visée fondamentale du service qui est de permettre, ou de favoriser, plutôt, euh, disons chez le jeune une certaine prise de conscience de son identité, de qui il est, au niveau des valeurs, au niveau des valeurs, c'est très semblable. [long silence] C'est ça.⁸⁸

Les objectifs particuliers, c'est de permettre aux élèves de découvrir l'importance des valeurs, des valeurs spirituelles dans leur ensemble. Puis alors pour y arriver, ben on va élaborer un calendrier d'activités dans les trois volets que j'ai mentionnés tantôt là, d'ordre communautaire, humanitaire et spirituel, de leur permettre de se développer, puis d'avoir recours au service. Alors en gros c'est ça, parce que je considère ça essentiel moi là. Dans un milieu éducatif, la transmission des valeurs parce que... c'est sûr qu'on va dire que tout le monde les transmet, mais c'est important qu'il y ait un service spécifique qui a comme tâche principale de voir à ce que les valeurs soient vraiment offertes clairement aux élèves.⁸⁹

On remarque bien, ici, l'ambivalence fondamentale qui parcourt le service : ces valeurs sont à la fois transmises par l'AVSEC et issues de l'élève. En ce qui concerne le contenu *spirituel* transmis, les AVSEC parlent de « valeurs » plutôt que de croyances ; or on a vu que ces valeurs sont fort proches de l'humanisme chrétien :

⁸⁶ « L », de la CSPI.

⁸⁷ « C », de la CSMB.

⁸⁸ « L », de la CSPI.

⁸⁹ « N », de la CSDM.

Pour moi l'animation à la vie spirituelle c'est tout... l'accompagnement de la personne dans ce qui est le fondement, ce qui est l'inspiration de sa vie. Qui fait son sens des valeurs, ses motivations à agir, à être. Ok ? C'est ça puis cette inspiration là peut être religieuse, mais elle peut être aussi basée sur des valeurs euh... C'est quoi les valeurs, c'est quoi dans une perspective c'est sûr que y a un choix qu'on fait comme société. C'est sûr que c'est dans le respect des, c'qu'on peut appeler les valeurs humanistes. Bon, les valeurs des droits de l'homme dans ce qui est le plus euh de promotion de la personne vers euh, l'accomplissement d'une vie en société et tout ça. Et c'est basé tout ça là, la vie spirituelle sur des études qui sont les fonctions de... la religion ? Donc euh la capacité de l'être humain de vivre en commun, vivre en groupe euh mais pas juste, la capacité de donner un sens à sa vie, capacité d'agir dans le but de l'améliorer.⁹⁰

Moi, je veux, le but de ma vie, une des passions de ma vie c'est d'amener l'évangile aux jeunes. Mais justement de l'amener pas de n'importe quelle manière, de l'amener d'une manière culturelle, adaptée, adaptée à leur culture. Et tout ça, ça passe par les valeurs. Tu vois, en donnant des valeurs aux jeunes, c'est ce qui les amène à s'intéresser aux fondements, à ce qui y a en arrière...[...] euh moi j'aime bien voir ça dans l'équilibre que j'fais avec mon appel personnel là parce que avec euh la façon que je le mets dans ma boîte à moi là, c'est très personnel là [sourire]. Moi je vois ça, moi je vois ça comme une *pré-évangélisation*. Comme *préparer* le terrain à, si je prends là ma dimension chrétienne à moi, pour moi c'que je fais ici c'est une *préparation* à c'que le jeune *s'ouvre* à quelque chose d'autre que ce que la société lui propose, une société de surconsommation lui propose. Donc j'propose d'autres choses, d'autres voies de cheminement, d'autres valeurs qu'il peut aller chercher, d'autres façons de s'épanouir que de consommer. Tu peux t'épanouir en donnant un coup de main.⁹¹

Ainsi, ces valeurs transmises ont un contenu humaniste. Qu'il se dise chrétien, classique ou « issu des droits de l'homme », cet humanisme est le même : paix, amour, aide de son prochain, et il poursuit les mêmes finalités morales : vivre ensemble, se respecter et respecter les autres, être tolérant envers les différences.

Moi les valeurs y a des valeurs de solidarité en tout cas qui me paraissent importantes. C'est de briser un peu l'isolement. Briser l'isolement des jeunes en partant. Parce que l'apprentissage des valeurs ça se vit ensemble et non seul dans son coin. Alors d'où l'importance pour moi d'avoir des activités qui favorisent d'abord et avant tout des relations fraternelles et égalitaires entre les jeunes. Puis

⁹⁰ « J », de la CSPI.

⁹¹ « D », de la CSMB.

les autres valeurs ? Ben je dirais la valeur du partage qui découle de ça. Puis l'autre, la valeur du sens à la vie, le sens de la vie découle des valeurs, des croyances. T'sais, quelqu'un qui vit puis qui se demande où c'est qu'il s'en va, y as-tu quelque chose après la mort ? Pourquoi qu'on est là ? T'sais toutes les grandes questions existentielles. Puis le jeune est aux prises avec ces questions là. Puis notre service en tout cas est là pour essayer de lui ouvrir des pistes, pour l'aider à lui proposer en tout cas, des pistes, à ces grandes questions existentielles. Puis d'où la question de Dieu, la question des valeurs aussi, tout ça est relié.⁹²

Dieu est encore conçu, bien souvent, comme une catégorie (universelle) et doit donc, dans ce cas, être découvert, recherché, chez le jeune. Aussi, lorsque les AVSEC s'intéressent au spirituel « issu » du jeune, ce spirituel n'est pas neutre : le modèle chrétien est toujours bien présent, comme on a pu le constater dans les activités proposées par bon nombre d'animateurs et d'animatrices. Il semble difficile pour les AVSEC de se départir de leurs considérations particulières du spirituel héritées du catholicisme duquel ils ont été très proches. Mais également, cette influence transparait jusqu'à ce que l'AVSEC est prêt à montrer de son identité chrétienne :

Personnellement moi, là je suis encore en train de vivre le passage entre la pastorale et la spiritualité, la vie spirituelle. Avant ça, pour moi, c'aurait été clair, après avoir vécu ce questionnement-là, j'frais un retour bon avec le jeune : qu'est-ce que t'as vécu au niveau de ton engagement, la euh personne handicapée physique ou mentale, les itinérants et cætera. tout ça. Comment t'as vécu ça ? Comment ça te replace, toi ? [...] Dans mon approche, avant ça, j'aurais préparé d'avance p't'être une parabole ou un texte biblique : y a plus de joie à donner qu'à recevoir... Euh Jésus qui était en relation avec la Samaritaine ou j'sais pas quoi, là. J'aurais orienté concrètement vers une application chrétienne euh j'aurais proposé un sens religieux à leur démarche spirituelle. Ok ? Orienté vers une structure ou une démarche plus précise euh... Tandis que là, présentement je me retiens dans la, je ne le ferai pas. [...] J'vais rester sur le sens euh trouver c'qui est humain dans cette expérience de spiritualité, mais moi, ce que je m'empêche pas, c'est de témoigner moi comme personne de témoigner de ce que je suis. Donc moi aussi j'suis impliqué dans des organismes puis le lien que, je me sentirais très à l'aise de faire le lien entre ma foi puis mon implication puis de dire mon témoignage t'sais comme je viens de le dire rapidement, t'sais, j'srais à l'aise de le partager.⁹³

⁹² « N », de la CSDM.

⁹³ « D », de la CSMB.

[...] tu sais, je peux faire un cadeau de Noël et puis c'est juste, c'est juste c'est une façon de parler, c'est philanthropique. Mais déjà c'est une bonne chose. Mais je peux le faire plus globalement, peut-être plus riche que ça, j'pourrais dire ça, parce que je sais que je suis solidaire de l'humanité, c'est en dedans de moi, peu importe ce que je fais, ça a une valeur éternelle... Là ben je rentre dans une spiritualité, ben une autre spiritualité. Dans une spiritualité qui est baignée dans ma foi au Christ, mais quand je le vis avec des jeunes, je le vis ça. Quand je vis avec des jeunes, je vais pas imposer ça. Mais je vis ça.⁹⁴

Ainsi, consciemment ou non, les AVSEC sont porteurs d'une représentation du spirituel marquée par le christianisme. Cette représentation influence – « filtre » – ce qu'ils perçoivent comme étant du spirituel ou des « valeurs ». Ils les considèrent pourtant universelles, ce qui garantirait, pour eux, la neutralité de leur travail.

Cet appel aux valeurs « humanistes », de même que cette conception particulière du spirituel, tous deux issus de la tradition chrétienne, sont particulièrement intéressants pour se rendre compte de la position problématique générale des AVSEC. À la fois transmis et issus du jeune, le *spirituel* et les *valeurs* ont un statut extrêmement ambivalent.

Tout d'abord, en ce qui concerne les valeurs, les AVSEC ont tendance à les considérer comme universelles et allant de soi. Pourtant, les AVSEC justifient leur travail dans l'école en expliquant que ces valeurs ne sont pas suffisamment présentes : il faut les développer toujours davantage, notamment avec l'engagement communautaire. Or, l'engagement communautaire est composé d'activités proposées par l'AVSEC pour développer certaines valeurs, jugées importantes par eux, mais qui laissent de côté tout un pan – inconnu – du « monde des valeurs » du jeune.

De la même manière, « le jeune arrive à l'école avec son cheminement spirituel particulier »⁹⁵, et les AVSEC estiment qu'ils ne doivent pas chercher à le modifier. Dans le même temps, ils affirment que « le rôle de l'animateur, c'est de développer la vie spirituelle

⁹⁴ « F », de la CSMB.

⁹⁵ « H », de la CSMB.

du jeune »⁹⁶ grâce à des activités bien précises qui sont, on l'a vu, pour une bonne part héritées de l'animation pastorale, et qui visent à faire prendre conscience au jeune de la société et de ses devoirs envers elle. Or, il apparaît clairement que les activités proposées, comme les objectifs « spirituels » recherchés, sont les mêmes aujourd'hui que du temps de la pastorale. Tous les AVSEC qui étaient animateurs ou animatrices de pastorale s'accordent pour dire que rien n'a vraiment changé avec le passage au SASEC concernant le type d'activités qu'ils organisent. Certaines activités, comme les visites du curé ou les messes dans les classes, ont (presque) complètement disparu, mais l'essentiel est demeuré. Et cet « essentiel » était justifié par l'évangélisation qui était le but des animateurs et animatrices de pastorale. On a vu en outre que cette évangélisation ne passait plus par un enseignement, mais plutôt par le témoignage, l'expérience et la confrontation à des exemples de « vie bonne » au sens chrétien. *Et c'est exactement cela qui est demeuré.*

Ce « christianisme culturel » est ainsi particulièrement identifiable dans les valeurs véhiculées par chaque activité.

Tu peux pas vivre en communauté sans tenir compte des valeurs spirituelles. Des valeurs fondamentales qui fait qu'on peut vivre ensemble harmonieusement. La non-violence pour moi c'est une valeur spirituelle. La paix, c'est une valeur qui rejoint ton bien être intérieur au niveau de ton esprit. Spirituel au sens des valeurs spirituelles là. Ton bien être intérieur, ton bien être spirituel, globalement parlant. Puis euh, je pense que le communautaire est lié nécessairement aux valeurs spirituelles. Je pense que c'est attaché ensemble ça. Non ? Puis les valeurs spirituelles, c'est quoi en dessous de ça ? C'est les valeurs de solidarité, de respect, de non-violence, de paix, de méditation, de prières, de vie, de respect de la vie, c'est tout ça. Qui fait que t'es respecté.⁹⁷

Comme les normes, là, tout ça là⁹⁸ en cours d'enseignement moral et religieux catholiques, on en parlait des normes t'sais, mais après ça on allait vers les normes euh chrétiennes euh et etc, les valeurs et tout ça. C'était la jonction qu'on faisait. Aujourd'hui, c'est beaucoup moins clair. ...[long silence] Hum, c'que j'trouve difficile, c'est de me situer moi-même. [...] Mais pour l'instant,

⁹⁶ « F », de la CSMB.

⁹⁷ « N », de la CSDM.

⁹⁸ Le matin, le cours qui se donnait quand nous sommes arrivés dans la classe de morale, était un cours sur la clarification des valeurs.

j'suis plutôt entre deux. J'fais des trucs mais je peux pas dire pourquoi je les fais.⁹⁹

Puis, ben en cours de morale, je fais la même activité [que dans le cours de morale et religion catholique] sauf que j'aborde peut-être moins l'aspect religieux. Mais souvent j'ouvre une porte puis eux-mêmes vont l'aborder. Écoute, eux aussi ils posent des questions, puis c'est pas parce qu'ils sont en morale qu'ils sont indifférents au phénomène religieux nécessairement. Y a beaucoup de catholiques qui ont pris morale. Puis y en a pour diverses raisons. Y a des jeunes qui m'ont dit ben moi j'ai toujours pris enseignement religieux, là je suis en secondaire 3 fait que j'essaye morale. Fait que je dis c'est correct.¹⁰⁰

En fait, toute cette problématique des valeurs et du spirituel peut être résumée par le constat que les AVSEC ne se questionnent pas, en général, sur les normes dont découlent les valeurs qu'ils prêtent ou qu'ils « proposent » aux jeunes. On a l'impression que pour eux, ces valeurs sont flottantes, sans histoire ni évolution antérieure : elles existent, voilà tout. On voit pourtant clairement le fond chrétien qui affleure plus ou moins dans le sens donné aux différentes activités. C'est ce fond culturel chrétien qui devient en quelque sorte le contenu, le signifié, de la catégorie « valeurs », le signifiant.

La spiritualité : entre spirituel et religion

C'est en ce sens que l'on peut sans doute interpréter la gêne des AVSEC lorsqu'il est question de la notion de *spiritualité*. La spiritualité est en effet un terme dont la signification paraît ambiguë et en tout cas problématique pour les AVSEC¹⁰¹.

Ok. Euh, là je vais peut-être te paraître un peu politiquement correct [sourire], mais le mot spiritualité pour moi, il est pas encore bien défini jusqu'à ce jour. Et je suis pas sûr qu'on est capable de le définir avec des mots. Euh, y a peut-être dans le dictionnaire, là, Webster en anglais, en français je sais pas ce que c'est, y a peut-être une définition peut-être qu'il est clair, mais pour moi, il est pas

⁹⁹ « D », de la CSMB.

¹⁰⁰ « N », de la CSDM.

¹⁰¹ Cette question a été posée directement aux AVSEC. Aucun d'entre eux n'abordait précisément la distinction entre ces deux termes (alors qu'ils le faisaient entre religion et vie spirituelle par exemple). Toutefois, il semblait dans leur discours exister une différence dans la signification qu'ils accordaient à ces notions. C'est pourquoi, plus ou moins automatiquement, nous demandions d'éclaircir cette distinction.

encore défini. Donc ça c'est ma réponse très simple et très courte concernant la spiritualité.¹⁰²

[Ton réflexif] D'abord faudrait s'entendre c'est quoi les âges de la vie spirituelle, est-ce que... C'est quoi les étapes de la vie spirituelle puis euh on commence où et puis on va jusqu'où puis ainsi de suite alors... Pour moi, ça, c'est pas clair. Moi je trouve qu'on est à une période aussi où on réfléchit beaucoup à la spécificité de l'anima... De la vie spirituelle, puis je pense qu'on est plus ou moins outillé là-dedans. Alors moi je sens le besoin, [...] comme animateur, j'sens le besoin de me perfectionner là-dedans, d'avoir de la formation plus pointue pour pouvoir remplir davantage mon rôle.

[Plus pointue dans quoi ?]

Dans la spiritualité. Un peu dans ce sens-là. C'est quoi les âges de la vie spirituelle, s'il y en a, puis c'est quoi les étapes puis, euh on commence où, puis euh...¹⁰³

Souvent synonyme de spirituel, la spiritualité ne le recouvre pas tout à fait. Elle semble davantage située à la confluence de la *religion* et du *spirituel* et correspondre à une forme d'intériorisation de la religion par chaque individu.

Mais il y a un lien entre la spiritualité et la religion. Bon. Les deux se rejoignent dans le fond. On est tous spirituels, donc on pourrait tous dire en quelque sorte ou on pourrait identifier les gens en disant que c'est des êtres spirituels. Ok. Sauf que, il faut que... Cette spiritualité-là doit se concrétiser. Elle doit avoir un sens. Et le sens, je crois moi, personnellement, ok ? Au détriment de ce que je pourrais peut-être penser objectivement, que elle se retrouve dans une communauté, dans une euh religion organisée, donc dans le catholicisme, le protestantisme, ou l'islam peu importe, il y a un lien entre les deux... La spiritualité donne un sens ok ? À la religion où tu adhères ou tu fais ton appartenance. [...] En fait, la spiritualité existe avant la religion ! Mais il faut la définir. Une fois que tu es spirituel, il faut que tu définisses ta spiritualité. Il faut que tu lui donnes un sens, une orientation, sans ça tu es dans le vide...¹⁰⁴

Mais spiritualité et vie spirituelle c'est pas pareil... [long silence] Je réfléchis là. [long silence] À moins de dire que la spiritualité, c'est rattaché nécessairement à une tradition... Euh religieuse ! [silence] Puis, l'autre, pas nécessairement ?

¹⁰² « A », de la CSMB.

¹⁰³ « C », de la CSMB.

¹⁰⁴ « A », de la CSMB.

[silence] J'sais pas... Pt'être. Oui, j'crois que c'est ça, tu m'aides à y voir plus clair là en parlant.¹⁰⁵

Les enseignements et les rituels de la religion seraient donc intégrés par chaque personne qui leur donnerait ainsi une spécificité, une couleur, pour créer sa propre spiritualité. Le fond sur lequel se constitue la spiritualité est inspiré d'une religion. Le spirituel, lui, préexisterait à la religion ; il s'agirait plus d'une attitude de questionnement, de quête alors que la spiritualité représenterait une réponse fournie par une religion à celle-ci.

Donc la vie spirituelle, c'est cette quête, cette recherche cette, toute la question anthropologique aussi, là. Qu'est-ce que je fais là ? Qu'est-ce que je viens faire dans le monde puis où est-ce que je m'en va avec ça ? C'est ça la recherche de nos jeunes ados, c'est une recherche *anthropologique*. [...] Et la spiritualité joue le même rôle mais dans un *couloir* spécifique. Ok ? Parce que, que je sois de religion musulmane, que je sois islamique, que je sois chrétien, que je sois juif, la façon de voir les choses diffère. Parce que t'as tout un créneau là puis t'as toute une façon de voir les choses qui vient orienter tes décisions, qui vient orienter ce que tu fais. [...] On *peut* répondre à c'te question par une religion effectivement parce que je pense que quand on se demande d'où on vient et où c'est qu'on va s'en aller, ben c'est les deux extrêmes qui venaient chercher deux choses importantes: la vie, au départ puis la mort à l'autre bout.¹⁰⁶

Le spirituel serait l'essence, la *catégorie*, et la spiritualité la substance, le *contenu*, et donc la mise en mots, l'accès au langage¹⁰⁷ d'un sentiment, d'une expérience...

Pour moi la spiritualité est reliée à une tradition religieuse. Hein ? Que ce soit n'importe quelle tradition religieuse mais une spiritualité pour moi, ça se vit pas tout seul, ça se vit avec d'autres, dans une tradition. Tandis que la vie spirituelle, d'après le document [le Cadre ministériel], c'est beaucoup plus large, donc c'est plus mettons les grandes questions qu'on peut se poser, les grandes questions de la vie, les grandes interrogations qu'on peut avoir, trouver un sens à l'existence, euh donner un sens à la vie... Euh ça, ça relève d'une vie spirituelle ; bon on touche plus l'aspect des émotions, euh l'affection tout ça, ça relève plus de la vie spirituelle. Donc c'est très large, on parlait de l'estime de soi par exemple. Les

¹⁰⁵ « C », de la CSMB.

¹⁰⁶ « O », de la CSDM.

¹⁰⁷ Voir sur cette analyse de la nécessaire mise en mots de la spiritualité : François Nault, « La spiritualité relève-t-elle (de) la religion dans un monde désenchanté ? », dans Québec, Ministère de l'Éducation, Comité sur les affaires religieuses, *Le développement spirituel en éducation. Actes du colloque tenu à Québec, 11 et 12 novembre 2003*, Québec, Publications du Québec, 2004, p. 37-48.

croyances pour moi, là, ça c'est pas tellement dans la vie spirituelle, moi je le mets plus dans la spiritualité par exemple.¹⁰⁸

Malgré ce qui vient d'être dit, de nombreux AVSEC ne font pas la distinction entre vie spirituelle et spiritualité. Pour eux, les deux sont synonymes. C'est pourquoi il apparaît problématique de considérer la spiritualité comme un concept pour l'ensemble des AVSEC. En fait, son ambiguïté nous en apprend d'avantage sur la limite conceptuelle qui sépare *religion* et *spirituel*. Dès que la quête obtient une réponse, celle-ci est dans le langage et ce langage peut être celui d'une religion. Si la quête demeure sans réponse, on reste dans le concept de *spirituel*.

Ce que cette limite nous apprend également, c'est que les AVSEC sont amenés à accompagner le jeune, ou même à le mettre en route, dans son cheminement spirituel pour qu'il ne s'arrête jamais. Compte tenu du fait que la religion est problématique pour eux, notamment parce qu'elle constitue une réponse précise aux questionnements existentiels du jeune, une fermeture de la question, les AVSEC ne sentent pas qu'il est dans leur mandat d'encourager les élèves dans ce sens. Pour eux, les religions sont toutes semblables dans leur finalité, seule la forme change :

Mais pour moi y a rien de pire que de mettre quelque chose dans une petite boîte. C'est sûr que, moi, je suis de religion catholique [...] Puis euh ça veut même pas dire que mon enfant a cette croyance là. Parce que j'ai jamais dit que moi j'ai la vérité puis que elle, elle l'avait pas ; elle est en recherche. Puis c'est correct. Je pense qu'il faut laisser ça en recherche justement, en questions. [...] Où c'est qu'on se laisse atteindre, qu'est-ce qui nous interpelle ? Je pense que c'est ça qui est important. Parce que peu importe la religion, le bout de ligne est le même.¹⁰⁹

Quand chacun est sûr d'avoir *la* vérité et l'unique chemin, euh je me dis toujours pour moi Dieu ou l'ultime est comme le sommet d'une montagne. Que quelqu'un décide d'emprunter le versant sud ou le versant nord, peu importe le chemin. Je veux dire Dieu est au sommet. Donc, si moi je monte vers le versant sud et que je rencontre de la roche, des grosses difficultés, peut-être que je peux pas comprendre que l'autre qui est passé par le versant nord me dise : ben moi ça

¹⁰⁸ « E », de la CSMB.

¹⁰⁹ « O », de la CSDM.

a été facile, ça a été agréable, c'est un beau sentier, y avait des arbres, c'était bucolique, y avait des papillons, j'ai rencontré... Ben voyons donc, t'es complètement sauté moi j'ai rushé, j'ai fait de l'escalade, j'ai été obligé d'en arracher. C'était difficile mais on est arrivé au même sommet. J'ai pas vécu ton expérience, je suis pas passé par ton chemin, mais on se retrouve à quelque part. Je pense essentiellement aux expériences religieuses.¹¹⁰

Donc, c'est le même objectif qu'il s'agit d'atteindre et on peut pour cela emprunter des voies différentes. L'important, c'est de se mettre en route. Que toujours le jeune soit ouvert et en mouvement, qu'il cherche des réponses mais qu'il ne leur donne pas trop d'importance car pour les AVSEC, « c'est le chemin parcouru qui est important, pas le lieu d'arrivée »¹¹¹. Dans ce contexte, la secte est évidemment ce qu'il faut à tout prix éviter. Avant de voir précisément comment les AVSEC conçoivent la secte, il est nécessaire de résumer le concept de spirituel tels qu'ils le formulent.

On peut synthétiser le discours des AVSEC sur le spirituel en disant que, pour eux, le *spirituel* est une dimension de tout individu, celle de la vie de l'esprit : c'est ce qui fait qu'on est humain. On a une vie spirituelle, on n'a pas le choix. On note même chez les AVSEC une tendance à psychologiser cette dimension, c'est-à-dire à faire de la vie spirituelle un synonyme de vie psychologique. Le bien-être intérieur (mental), l'estime de soi, et la santé en général sont donc des indices d'une bonne vie spirituelle, et constituent par conséquent l'objectif de l'AVSEC. Pour la majorité des AVSEC, le *spirituel* est plus globalement une dimension ouverte de l'esprit. Il s'agit avant tout d'un questionnement, d'une attitude de quête, de recherche d'un sens à la vie : d'où on vient, où on va ? Il ne s'agit pourtant pas de la réponse à cette question, car, en devenant réponse, elle doit se mettre en mot, prendre un contenu, et elle devient ainsi une spiritualité particulière qui se rapproche de la religion. Or, le *spirituel* est universel, c'est ce qui rassemble les humains et en particulier les élèves, quelles que soient leurs appartenances religieuses. Les AVSEC préfèrent donc parler de « valeurs » pour mettre du contenu dans la catégorie *spirituel*, car ils pensent ainsi éviter de privilégier une vision du monde particulière. Pourtant, pour différentes raisons – héritage pastoral ou

¹¹⁰ « H », de la CSMB.

¹¹¹ Cette phrase, nous l'avons entendue trois fois, formulée exactement de la même manière par « C », « E » et « I », de la CSMB.

réussite scolaire –, c'est bien souvent l'humanisme chrétien que l'on retrouve comme fondement de ces valeurs. Et la finalité de celles-ci est la paix sociale et la croissance personnelle de l'élève. Pensant développer chez l'enfant quelque chose qu'il possède déjà, les AVSEC transmettent, bien souvent à leur insu, leur propre modèle spirituel, modèle hérité de la pastorale de témoignage.

4.2.2.3 La secte, le fondamentalisme

Au cours des entretiens, la notion de *secte* est apparue bien souvent dans la conversation pour qualifier différentes attitudes et pratiques religieuses jugées inacceptables dans l'école. Très clairement, avec ce terme, on venait toucher à quelque chose d'émotif et de très délicat chez les AVSEC : une limite claire et précise du religieux acceptable. Qu'est-ce donc qu'une secte pour eux ?

Pour tous les AVSEC, la secte est un groupe religieux – qui peut aussi être idéologique – fermé sur lui-même car il rejette le monde extérieur :

C'est un groupe qui s'est détaché d'un autre groupe. Bon pour des raisons x y z . Et une secte habituellement, c'est un groupe fermé sur les autres. Une vraie secte, c'est des gens qui sont fermés du reste du monde et qui pensent qu'ils vont sauver le monde. Et que tous ceux qui ne sont pas de leur monde sont des méchants, des mécréants, des imbéciles. Bon. C'est ça une secte. T'as des sectes religieuses, des sectes intellectuelles, des sectes politiques. Donc je te dirais que les Témoins de Jéhovah, c'est une secte pour moi. D'ailleurs, même pour les protestants, c'est une secte. Il y a la fin du monde, y a beaucoup de choses qui reviennent là, la fin du monde approche, ou des choses semblables et ils sont vraiment fermés.¹¹²

Ce groupe s'est le plus souvent séparé d'un plus grand groupe par une recherche de perfection incarnée par un gourou. Ce groupe est fermé et tourné sur lui-même ; ses membres suivent aveuglément le chef qui les dirige et les manipule complètement.

Les krishnas, par exemple, ils seraient pas tolérés ici. Et puis ça fait officiellement partie des sectes religieuses. C'est une secte ! Y a une liste des

¹¹² « D », de la CSMB.

sectes, y a des livres sur les sectes. Y a une liste des sectes... Y en a une aux États-Unis en tout cas, je pense que j'ai un livre là-dessus à la maison. Il décrit ce que c'est une secte avec le brain... brainwashing là, j'sais pas trop et qu'ils suivent le chef, ok ? Sans poser de questions. Et là je parle pas contre le mouvement Krishna, là, directement, là, je l'ai jamais vu. C'est parce que c'est fermé. C'est fermé.¹¹³

Ben les gens sont soit laissés à eux-mêmes ou ils se trouvent des gourous, et puis ils deviennent leurs disciples. Y a beaucoup de groupes religieux, y a beaucoup de sectes... Les gens sont laissés à eux-mêmes, laissés à eux-mêmes... [silence] Alors ils se font embobiner, c'est triste et ils écoutent tout ce que dit le gourou. C'est très... Quand on regarde ça, je regarde ça, j'trouve ça dramatique. Alors qu'on a besoin de toutes nos énergies comme *peuple* on a besoin de toutes nos énergies, on est dans un état de faiblesse, sans bon sang.¹¹⁴

Il semble donc que cette sujétion de l'individu pose problèmes aux AVSEC, tout comme l'aspect de fermeture au monde extérieur qui est considéré comme mauvais.

C'est pas considéré comme une religion une grande religion instituée. Ils ont une mentalité très sectaire. D'ailleurs on a eu des problèmes avec plusieurs Témoins de Jéhovah. Une fois je recevais un groupe d'enseignement de morale. Puis lui il voulait pas y aller. Il dit : ma mère veut pas. Je lui dis : pourquoi ? Ben, j'suis Témoin de Jéhovah. Ah ! Ok. Je dis : c'est pas dangereux, là, je veux dire au contraire, tu peux venir puis on va parler de nos religions différentes. Non, non, je peux pas mettre les pieds là parce que c'est catholique, t'sais ? Ils sont pas ouverts, l'œcuménisme. Puis sont plutôt conquérants. Ils essayent d'avoir le plus d'adeptes. C'est très délicat alors c'est achalant. Ils ont pas le dialogue facile. Euh, il va monologuer souvent, l'approche est difficile. Puis ils ont pas beaucoup d'écoute pour voir dans le point de vue de l'autre des valeurs importantes. Sont plus centrés sur leur seul point de vue. Alors euh... Les sectes. Ceux qui ont une conception du monde là, qui est très méchant là. Le monde est pas bon, Dieu est bon, faut nous préserver du monde. Euh, le monde est contaminé, t'sais toute cette mentalité sectaire.¹¹⁵

La fermeture aux autres, l'absence de dialogue et donc finalement l'intransigeantisme constituent donc des points particulièrement problématiques pour le travail des AVSEC qui perçoivent l'un des objectifs principaux de leur travail comme un moyen de faire vivre ensemble les élèves et de les faire progresser spirituellement. Si l'élève est dans une secte, il

¹¹³ « A », de la CSMB.

¹¹⁴ « L », de la CSPI.

se place hors du monde. Et s'il a la réponse à sa quête spirituelle, que cette réponse est fermée, il ne chemine plus ; il est à l'arrêt. Cela, l'AVSEC ne peut l'encourager.

Non. Moi, c'est tout l'aspect fermeture qui me dérange, hein. J'ai même un jeune qui est venu me voir puis qui m'a dit : t'sais mes parents ils sont Témoins, Témoins de Jéhovah, là, et moi, je sais pas trop ça me tente, mais... J'sais pas trop...

[Qu'est-ce que tu lui as répondu ?]

Hein ?

[Qu'est-ce que tu lui as répondu ?]

Oh ! Ben, qu'il fallait qu'il y pense. Que moi, je l'encouragerais pas là-dedans parce que pour moi, c'est fermé puis c'est fini, puis c'est *la* vérité, t'sais là avec un grand l puis un grand v. Mais, si il fallait qu'il passe par ce stade là, c'était correct. On passe tous, t'sais, par des phases puis on peut pas juger.¹¹⁶

De toute façon, les AVSEC imaginent mal comment ils expliqueraient aux parents, ou aux directions, pourquoi ils promeuvent une secte, au risque de passer eux-mêmes pour sectaires.

C'est peut-être les préjugés. Je les connais pas toutes, je les connais pas toutes. J'ai jamais été rentré [dans le temple des Krishnas], c'est la seule place où j'ai pas encore rentré. Alors peut-être qu'à un moment donné, j'irai et peut-être qu'à un moment donné je vais y aller. Peut-être si tu me donnes l'invitation, à un moment donné, je vais y aller... Je te dis que je dis pas que j'emmènerai pas des élèves là, mais... Je devrais pas les emmener là, et là on revient au politiquement correct. Les amener là, puis là, il y en a quelques-uns qui embarquent. Là, là, tu comprends-tu, là ? Le politiquement correct, le terme, là. Toute la question du politiquement correct prend tout un sens là. Tu comprends-tu ? Imagine quelqu'un embarque, ce sera ma faute. Puis ils vont se dire, lui il est-tu krishnas ? [rire] Cou donc, avec ses méditations puis toute là [rire].¹¹⁷

Alors que si un jeune visite un monastère chrétien avec son AVSEC et décide de devenir novice par la suite, cela pose moins de problèmes vis-à-vis de ce que les parents vont en dire. Ainsi, selon le même AVSEC que nous venons de citer :

J'en ai un autre, il m'a dit qu'il pense à devenir moine. Ça a jamais arrivé dans ma vie de carrière. Jamais ! Donc il y a un langage très fort, très puissant, là. Et c'te jeune-là, je le connais, il est sérieux ! [silence]

¹¹⁵ « N », de la CSMD.

¹¹⁶ « O », de la CSMD.

¹¹⁷ « A », de la CSMB.

[Et donc ?]

Et donc pour moi, c'est une réussite déjà en partant. Juste le fait de réfléchir... sur le *sens* de leur vie... C'est profond, c'est c'est... À chaque fois qu'on va chez les moines, y a toujours des témoignages de même, à part de d'ça. C'est pour ça que je voulais dire, bon, ça c'est un exemple.

[Et ça serait bien ou pas bien qu'il devienne moine ?]

Ça serait correct. [long silence] Pas comme chez les krishnas comme on disait tantôt. Là. Parce que, c'est quand même, la, la, la, je veux dire : dans notre société, même si elle est mal perçue, ou tolérée, la religion organis... organisationnelle, elle est pas encouragée, mais elle est tolérée. Elle est quand même acceptée. Ok ?¹¹⁸

Donc, la secte n'est pas tolérée socialement et les AVSEC ressentent, sans pouvoir toujours le définir précisément, qu'ils ne doivent pas s'aventurer dans la présentation et encore moins la promotion des sectes. La fermeture constitue à cet égard le principal critère de discrimination entre secte et religion.

Pour moi, c'est complètement incompréhensible qu'il y ait des gens qui embarquent là-dedans. C'est sûr que je peux pas encourager ça... C'est contre mes valeurs, ah ça, c'est sûr. La fermeture, l'embrigadement... T'sais puis je connais pas personne dans mes collègues ici qui te dirait que c'est correct. Même nous autres, on a reçu un mot de la commission [scolaire] qui nous disait qu'il fallait qu'on fasse attention à ces gens qui font du recrutement sectaire. On en a même eu un dans l'école là. Il faisait des méditations je sais plus trop là... Transcendantale, je crois. Ben ça c'est vraiment... Ils avaient même un parti politique ! Non, franchement ! Mes valeurs là, c'est contre toute ça.¹¹⁹

Une autre caractéristique de la secte identifiée par certains AVSEC serait l'irrationalité des croyances qui composent la doctrine du groupe. Alors qu'au sein des religions les croyances sont vues comme des sources de valeurs et ne sont pas questionnées, les croyances de la secte sont, pour les AVSEC, complètement illogiques et seule une personne abusée ou dérangée psychologiquement peut y adhérer.

Les raéliens, par exemple, je les inviterais pas ici pour promouvoir leur... Peut-être pour informer mais pas pour promouvoir leur, euh, leur affaire.

[Pourquoi ?]

¹¹⁸ *Ibid.*

¹¹⁹ « G », de la CSMB.

Ben écoute le peu que je connais d'eux là, ça correspond pas ... Ah non, l'autre fois, on les a vus qui distribuait des condoms à l'extérieur de l'école à un moment donné. Je trouvais que ça manquait de jugement. T'sais, tu donnes ça à des élèves sans accompagnement personnel, t'sais tu, non, y a trop de préjugés, c'est des préjugés ça... J'aime pas leur philosophie d'ailleurs. Non [...] Puis leur conception, je la trouve totalement... Aberrante. Conception, en tout cas, les Élohim là... En tout cas, j'embarque pas dedans. Ils peuvent y croire si ils veulent là, mais j'embarque pas dedans. Un laboratoire là, une soucoupe qui est venue puis a embarqué notre ami dans la soucoupe puis là, je trouve ça enfantin, je trouve ça bébé, ça manque de de, d'études scientifiques, de... Non, j'embarque pas dedans. [Silence]¹²⁰

En plus de cette « irrationalité », un AVSEC explique que les sectes seraient caractérisées par un désintéret pour le présent, ou par sa condamnation, alors que le passé serait valorisé comme un âge d'or.

Et puis tu sais, dans ces sectes, comme dans les intégrismes et fondamentalismes, là, c'est toujours le passé qui était plus beau. Alors quand on les attaque, ils se retournent sur eux-mêmes et veulent retourner là, dans le passé où c'qu'ils étaient supposés bien. Alors, c'est mieux de rien dire, parce que ça fait juste du mal d'attaquer, de jeter la première pierre [sourire]. C'est risqué, tu vois ?¹²¹

En fait, si l'AVSEC voit un rôle possible à jouer par rapport aux sectes, qu'il avoue ne pas connaître réellement, c'est en luttant contre elles et ce qu'elles représentent : la fermeture, le contrôle, les abus et la manipulation.

[...] puis écoute la, la, la, la mauvaise réputation qui naît, à travers les gens qui ont vécu des expériences dans des sectes... Mais c'est différent. J'ai pas de... Là-dessus, j'ai pas de réponses... C'est quelque chose que je ressens. Et puis ça peut-être, ça fait partie peut-être de ma santé spirituelle et mentale. Moi dans ma tâche, je voudrais pas que le jeune. Faut qu'il ne rentre pas là-dedans en fait. *Non !* [silence] Et j'irais même jusqu'à dire que si quelqu'un vient me proposer à un moment donné, il y a jamais personne qui est jamais venu proposer quoi que ce soit, un programme d'info-sectes où ce qu'on pourrait aller visiter des lieux sectes, je le ferais, mettons trois dans une journée. Mais bien encadré ! Moi, je me sens pas assez fort, pas assez. Je suis un gars très ouvert, très large mais euh, c'est quelque chose qui serait peut-être bon pour prévenir ! Mais encore là, je

¹²⁰ « N », de la CSDM.

¹²¹ « C », de la CSMB.

sais pas c'est quoi les statistiques sur les jeunes qui embarquent dans les sectes, c'est un autre euh, j'suis pas dans cette euh dans cette optique là. J'suis pas assez, j'suis peut-être trop ignorant encore concernant les sectes...¹²²

C'est pas pareil. Ça c'est pas une religion ça, c'est une secte. Ça à ce moment là, je réagis jamais de façon négative. Je vais juste lui dire : est-ce que tu es au courant de ce qui se passe : est-ce que tu sais comment tatatatata ? [...] Et en disant très clairement, et j'étais d'accord, il y a des gens qui ont besoin de passer par ces choses là pour se rencontrer. Moi, y a rien qui est exclu, mais tout ce que je dis à mes jeunes c'est : faites attention. Dans le sens que peu importe, t'sais y a ben d'autres religions aussi là : quand vous voyez que vous êtes exploité dans quelque chose, y a quelque chose qui marche pas. Peu importe, que ce soit une religion traditionnelle ou pas. Où elle est votre liberté ? Où elle est la liberté de l'autre ? Ce dans quoi vous vous sentez bien, ou pas bien... Est-ce qu'on a un pouvoir sur vous ou vous, avec une liberté d'expression, une liberté de. Alors je leur donne des « cues » mais jamais en leur disant que c'est pas bon ou que c'est bon, en disant : regardez, c'est ça les faits, voilà les affaires, je vous donne les outils, maintenant vous faites ce que vous voulez mais vous avez des outils pour vous aider à voir clair. Parce qu'un jeune, si tu lui dis : vas pas là, il va là. Faut que tu lui donnes les outils pour qu'il puisse voir, et il a le droit d'aller expérimenter, c'est le propre du jeune d'aller expérimenter.¹²³

Même les AVSEC généralement plus mesurés démontrent une conception négative de la secte. Représentant le paroxysme de la fermeture de l'esprit et du monde, elles sont aussi le symbole du fanatisme et du fondamentalisme. En ce sens, elles ne peuvent qu'être critiquées par les agents du vivre ensemble et du questionnement perpétuel.

Moi, j'ai beaucoup de difficultés à parler de sectes et je n'utilise jamais ce mot. J'utilise toujours les groupes religieux, parce que pour moi parler de sectes, c'est péjoratif. Je pense que toute grande religion a été entre guillemets une secte. Je parle de groupes religieux et oui il y a des groupes religieux qui portent plus à une fermeture de l'esprit. Et ça, ça me pose problème. Et je travaille d'ailleurs comme animateur spirituel pour dénouer ces fermetures-là. Pas en voulant influencer nécessairement ces jeunes. Pas en leur proposant de quitter leur groupe. Je respecte l'expérience religieuse de chacun quelle qu'elle soit. Mais je pense qu'il est utile parfois de travailler pour ouvrir les horizons. Permettre au moins à ces jeunes de prendre une distance critique. Et je pense qu'une société de demain qui va être en paix, va être une société où chaque individu, par

¹²² « A », de la CSMB.

¹²³ « O », de la CSDM.

rapport à n'importe quelle religion, n'importe quel système de pensée, va être capable d'une distanciation critique.¹²⁴

Malgré leur aveu de méconnaissance, les AVSEC se représentent donc les sectes comme l'illustration de la fermeture que l'on peut retrouver ailleurs dans les religions, avec le fondamentalisme et l'intégrisme. En effet, pour eux la religion peut devenir sectaire lorsqu'un membre de cette religion cesse de faire un effort d'ouverture, de relativisation de sa vérité, d'œcuménisme.

[...] une secte, c'est tout le contraire mettons d'une religion. Dans le sens que la religion pour moi, oui on dit relier des individus ensemble mais la religion pour moi c'est un organisme qui est ouvert. Si on regarde, bon, l'Église euh je parle de l'Église catholique parce que c'est moi, je suis dedans et je suis catholique. Bon et l'Église là quand même qui est partout dans le monde et qui s'est adaptée quand même à différentes cultures à différentes traditions. Ça lui a pris du temps mais bon, c'est un système plus ouvert. Une secte c'est un système beaucoup plus fermé. Euh... la secte... n'est pas capable de dialogue. C'est à dire que les grandes religions, si on regarde actuellement les grandes religions, euh, il y a un dialogue interreligieux même institutionnalisé. Ok ? Les sectes ne sont pas là. Elles ne sont pas capables de dialogue. Ça c'est la grosse différence. Bon, c'est sûr qu'y a les intégristes puis les évangélistes fondamentalistes là, qui interprètent la religion dans leur sens seulement, mais sinon, elles sont toutes capables de dialogue.¹²⁵

Y a juste les euh... les fondamen... talistes qui sont un problème mais sinon, la religion, ça pose pas de problèmes.

[C'est-à-dire ? Comment ça c'est un problème... les fondamentalistes ?]

Eh bien, c'est parce que c'est trop fermé, tu vois... C'est que ils sont sûrs d'avoir raison puis toute. Fait que c'est... euh... sectarian, ça. C'est juste que ils sont pas capables d'entendre les autres vérités... Ils se ferment et ça c'est pas voulu par leur religion tu vois ? Et puis comment tu veux discuter avec eux autres, hum ?¹²⁶

Le fondamentalisme serait donc un comportement sectaire individuel. Pour revenir aux sectes, si elles étaient ouvertes, en particulier à la vie spirituelle, elles ne poseraient pas de problèmes :

¹²⁴ « H », de la CSMB.

¹²⁵ « E », de la CSMB.

¹²⁶ « G », de la CSMB.

Mais moi je pense que si une secte ne porte pas atteinte à la vie, qu'elle ne met pas en danger ni la vie mentale ni physique, une secte qui contribue au bien-être de ses gens, à s'épanouir, à être ouvert aux autres, à être au service de la communauté, moi je vois pas pourquoi on devrait l'interdire. Par contre, si c'est une secte là où il y a certains rituels, certains abus qui sont contraires même au bon sens, ben moi je pense que ça devrait être interdit. Parce que y a pas de place dans une société qui se voudrait ouverte, solidaire, euh et tout ça y a pas de place.¹²⁷

Or, pour les AVSEC, les sectes ont par nature tendance à se refermer sur elles-mêmes : plus elles sont marginales, plus elles sont la cible des critiques, ce qui les marginalise davantage.

C'est un peu le cercle vicieux. Les gens dans les sectes, ils s'excluent puis nous on les regarde de travers, alors ils se sentent exclus... [...] Puis tu sais, les Témoins de Jéhovah et les cocos dans ce genre-là, eh ben ils peuvent pas sortir du groupe : si ils sortent, ils connaissent plus personne. Alors ils restent puis ils empêchent les autres de sortir. C'est fou... La liberté finalement y en a plus.¹²⁸

Pour éviter de tomber dans ce piège, les AVSEC se perçoivent comme des agents importants d'ouverture et d'œcuménisme, chargés d'informer et d'accompagner le jeune en lui montrant les fossés à éviter.

On peut donc dire, pour résumer, qu'aux yeux des AVSEC, la secte est une institution séparée d'un plus grand groupe et qui est avant tout caractérisée par la fermeture au reste du monde. Souvent marquée par un retour au passé glorieux et à la pureté, la secte est vue comme anachronique. Certaine d'être la seule détentrice de la vérité, la vision du monde qu'elle véhicule est intransigentiste et contrôlée par un gourou omnipotent qui abuse de la crédulité, de la faiblesse psychologique de ses fidèles. Pour les AVSEC, il n'y a plus de vie spirituelle chez les membres des sectes, puisque tout leur esprit est contrôlé par le groupe et son leader. En outre, cette attitude sectaire, qui se caractérise surtout par une fermeture aux autres, n'est pas le monopole des sectes puisque certains membres des religions ont également des tendances dans ce sens. On parle alors de « fondamentaliste » ou d'« intégriste ». On peut également caractériser la secte en qualifiant les croyances qu'elle

¹²⁷ « E », de la CSMB.

véhicule d'irrationalités, enchaînant le membre dans une conception intégraliste et manichéenne du monde. De plus, comme ces croyances sont les seules possiblement vraies, il s'ensuit un renforcement constant de celles-ci, ce qui empêche toute discussion et, donc, toute vie commune avec le reste de la société. Cela conduit à des risques de violences et d'affrontements, ce que cherchent à éviter les AVSEC.

Toujours du point de vue des AVSEC, la secte n'évolue pas, ou plutôt elle a une tendance centripète : elle se referme de plus en plus sur elle-même. La secte nuit à la société autant qu'à l'individu. On doit tolérer ces groupes mais, en même temps, les AVSEC pensent qu'il faut tout faire pour qu'ils disparaissent d'eux-mêmes.

Comme exemples de secte, les AVSEC citent les raéliens et les Témoins de Jéhovah. À noter que de nombreux AVSEC ne donnent pas d'exemple de sectes car ce serait, selon eux, catégoriser trop facilement un groupe complet d'individus...

Après avoir présenté un à un ces trois concepts ainsi que la notion de spiritualité, il peut être utile de représenter schématiquement leur signification de manière à synthétiser ce qui vient d'être dit.

4.2.3 Schématisation des concepts utilisés par les AVSEC

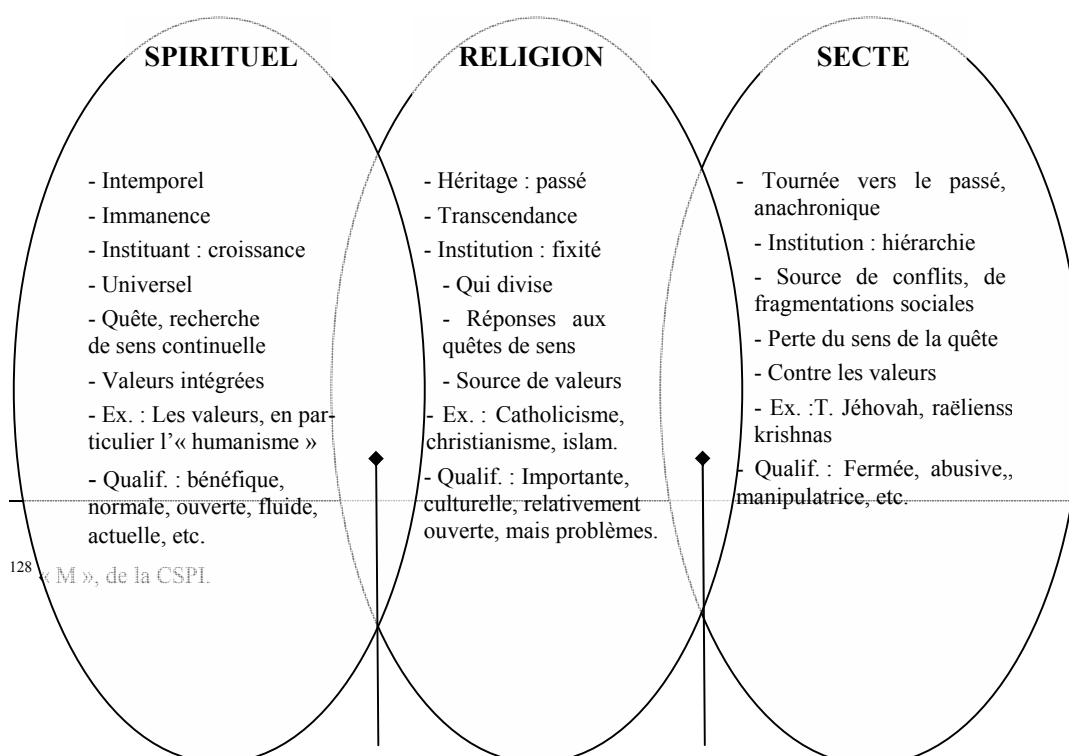




Figure 4.2 : Schématisation des concepts utilisés par les AVSEC

On peut voir, avec ce schéma, que chacun des trois concepts principaux possède des caractéristiques propres, en même temps qu'il partage certaines limites avec l'un et/ou l'autre des concepts voisins : c'est la *spiritualité* (à la jonction du *spirituel* et de la *religion*) et le *fondamentalisme* (à la jonction de la *religion* et de la *secte*). On constate également que la *religion* est située entre le *spirituel* et la *secte* – partageant donc des traits communs avec ces deux concepts –, mais que la *secte* et le *spirituel* sont complètement opposés dans la perception des AVSEC. Il apparaît en outre que c'est le *spirituel* qui est particulièrement valorisé par les AVSEC, que la *religion* est reconnue pour son rôle de ressources symboliques et que la *secte* n'est pas du tout acceptée.

Une telle description conceptuelle permet de passer à une autre étape dans le processus de théorisation ancrée du religieusement acceptable. Il s'agit maintenant d'organiser ces concepts de manière à souligner les dimensions principales de ceux-ci, selon les jugements de valeurs émis par les AVSEC. Le but ici est de déterminer la structure qui soutient ces conceptions du religieux en *modélisant* les concepts obtenus dans une typologie générale du champ religieux. Cette modélisation doit permettre de découvrir quelle portion du champ religieux est valorisée par les AVSEC, et quels sont par conséquent les « territoires » délaissés.

Dans ce dessein, il a fallu établir des liens théoriques entre ces concepts à partir des caractéristiques qui les définissent. Il s'agissait, dès lors, de voir quelles grandes lignes traversent ces caractéristiques, et comment elles peuvent être synthétisées et schématisées pour comprendre les fondements de la valorisation d'une partie du champ religieux plutôt qu'une autre.

4.3 Représentation sociale du religieusement acceptable

Les concepts obtenus plus haut s'articulent autour de deux axes principaux qui se croisent pour former quatre sous-ensembles théoriques. Les concepts de *religion*, *spirituel* et *secte* tels que définis par les AVSEC se situent dans chacun de ces ensembles. Une fois mis en relation, ils donnent à la représentation sociale du champ religieux par les AVSEC une cohérence qui nous permettra par la suite de passer à l'étape suivante : la théorisation du religieusement

acceptable. Les axes obtenus représentent les différentes dimensions que les AVSEC perçoivent dans le champ religieux. C'est autour de ces axes que s'organise leur discours sur le religieux et qu'il est possible de situer les concepts découverts.

Le premier axe du champ religieux représente le lieu d'où émerge le religieux, son lieu d'inscription, c'est-à-dire là où se fixent les règles du jeu religieux. Cet axe possède à sa première extrémité l'idée de « Groupe ». Par cette idée, on entend le religieux dont le lieu de détermination est extérieur à l'individu et qui est situé dans une collectivité. Ce religieux est *dit* (ce sont les *croyances*) ; il est *visible*, remarquable et il se déploie dans l'espace public sous la forme de groupes, de communautés, d'Églises. C'est également à l'intérieur de ce pôle que l'on place l'idée de *transcendance*. Les règles de conduite sont hétéronomes : venant d'en haut, elles s'imposent aux individus qui composent ces groupes. Il s'agit de la *morale* au sens populaire du terme. Ce religieux implique donc des *devoirs* pour le groupe et ses membres, de manière à respecter les autres groupes et les autres croyances.

Le pôle opposé de cet axe peut être nommé « Individu ». Ce pôle représente le religieux qui vient de l'intérieur, l'*immanent*. Les règles de conduite sont décidées entre les individus et sont toujours malléables, discutables : c'est la représentation populaire de l'*éthique*. Ce pôle représente également le *croire*, entendu au sens de religieux personnel, *intérior* et *non-dit*. C'est le monde des valeurs de chaque personne, le religieux qui se vit en privé. Dans ce dernier sens, le citoyen bénéficie de *droits* inaliénables.

Le deuxième axe représente le rapport au monde qui caractérise ce religieux. Il est polarisé par les concepts de « Fermeture » et d'« Ouverture ». Le pôle « Fermeture » se caractérise par les notions d'*institution*, de *tradition*, de *Grand Récit*, de *Vérité*, d'*autorité* et de *passé*. Le groupe ou l'individu qui met de l'avant un tel type de religieux tendra donc à se couper du reste du monde, de ce qui n'est pas comme lui, car l'altérité constitue un risque. À l'inverse, le pôle « Ouverture » renvoie à l'*instituant*, à la *croissance*, à l'*expérience*, au *micro-récit* et au *présent*. Il s'agit donc pour l'individu ou le groupe d'accueillir l'autre comme une richesse.

Représentée graphiquement, cette typologie permet de placer les concepts *religion*, *spirituel* et *secte* ainsi que les notions de *spiritualité* et de *fondamentalisme* de la façon suivante :

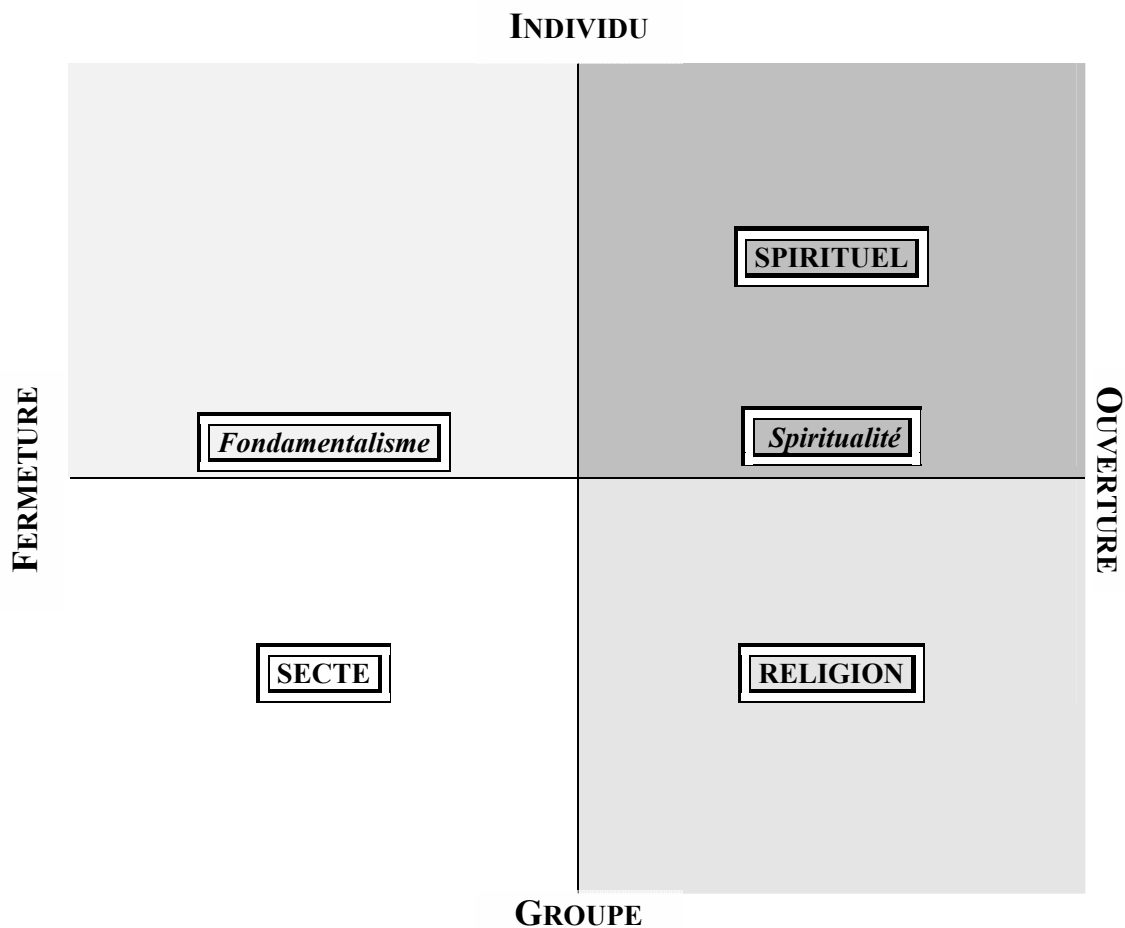


Figure 4.3: Représentation sociale du champ religieux

On a vu plus haut que le religieux privilégié par les AVSEC, c'était avant tout le *spirituel* (il s'agit donc du couple « Individu » et « Ouverture »), puis venait la *religion* (couple « Groupe » et « Ouverture »), le *fondamentalisme* et les *sectes* étant rejetés catégoriquement par les AVSEC.

Grâce à cette typologie, on constate plus globalement que les caractéristiques du religieux acceptable sont avant tout situées dans l'attitude d'ouverture, donc dans la dimension expérimentale et toujours temporaire des croyances et des pratiques. La dimension

individuelle, elle, vient déterminer que le lieu de pouvoir religieux doit se situer préférablement dans l'individu. La perte de pouvoir que constitue la référence à une religion (la spiritualité) peut aller jusqu'à l'adhésion à un groupe (la religion), tant que celui-ci est ouvert et que cette adhésion est temporaire.

Ainsi pour les AVSEC, le religieux socialement acceptable est ouvert et prend sa source dans chaque individu ; on peut le nommer *spirituel*. Il s'agit d'une dimension inaliénable de tout être humain, qui est individuelle, intérieure – donc du domaine privé – et qui doit demeurer constamment ouverte au changement. Ce religieux peut être développé sans relâche grâce à des appels au contenu des religions, mais préférablement grâce à des expériences intenses sur le plan émotif ; expériences qui permettent à l'individu de grandir de façon intégrale et harmonieuse. C'est en faisant grandir les individus, en faisant d'eux des êtres de plus en plus conscients, que ce religieux améliore l'ensemble de la société.

Cette représentation sociale du religieusement acceptable doit à présent être analysée en considérant les différents facteurs et les multiples dimensions de celle-ci. Il s'agit donc de prendre en considération les diverses interprétations possibles pouvant expliquer la forme particulière que revêt le religieusement acceptable pour les AVSEC, afin de discerner les explications particulières et plus générales. Cette analyse permettra d'obtenir une théorie générale du processus de construction sociale du religieux socialement acceptable.

4.4 Interprétations

En reprenant le discours des AVSEC et l'accent qui y est mis sur le spirituel, il est possible d'expliquer leur représentation sociale du religieusement acceptable de différentes manières. Tout d'abord, il s'agit de prendre en compte les conditions particulières d'exercice du travail des AVSEC qui les poussent à privilégier tel type de religieux plutôt qu'un autre. Mais une analyse plus générale du champ religieux doit également être réalisée car, comme nous l'avons souligné depuis le début, l'AVSEC est au cœur d'influences diverses dans la construction de son travail. C'est ici que le modèle théorique de Bourdieu concernant la dynamique des champs apparaît particulièrement pertinent pour voir pourquoi le spirituel constitue un « capital » d'un si grand intérêt pour les AVSEC.

4.4.1 Le spirituel à l'école : pratique et non confrontant

Si le spirituel est à tel point valorisé par les AVSEC, c'est que ce concept d'un religieux ouvert et individuel revêt des avantages pour les animateurs et animatrices comme pour les autres acteurs du milieu scolaire. En effet, le Cadre ministériel n'explique pas à lui seul le constat dressé ici qui montre un rejet de la religion accompagnant une conversion complète au spirituel.

4.4.1.1 Le Cadre : du spirituel, mais aussi une place pour les religions

Il est certain que le Cadre ministériel qui régit la profession des AVSEC réduit considérablement l'intervention dans le domaine religieux par rapport au modèle de l'animation pastorale, en réservant aux animateurs et animatrices le soin de s'occuper principalement du religieux individuel et non confessionnel.

Il importe d'abord de comprendre que le sens donné à la vie spirituelle dans le présent document suppose que les célébrations religieuses revêtent *un caractère exceptionnel*. Aucune activité, y compris les célébrations religieuses, *ne devrait être inscrite dans un processus qui aurait pour but la croissance de la foi* des élèves.

[...] les activités doivent principalement favoriser *le dialogue et la convivialité entre les différentes appartenances* plutôt que l'accroissement de leurs particularités. [...] l'organisation de ce genre d'activités, le cas échéant, doit être faite dans le *respect des libertés de conscience et de religion* des élèves.[...]

Par ailleurs, il peut arriver que des Églises ou des groupes religieux présentent à l'école des *demandes particulières* pour des activités confessionnelles ou des manifestations religieuses. [...] Ces *demandes ne concernent pas directement le service* d'animation spirituelle et d'engagement communautaire. Conséquemment, elles *doivent être traitées par l'école* et non par l'animatrice ou l'animateur du service.¹²⁹

Toutefois, si le Cadre définit préférablement l'intervention des AVSEC en dehors des groupes religieux, il ne s'agit pas pour autant de totalement l'exclure du service. En fait, dans

¹²⁹ Québec, Ministère de l'Éducation, Secrétariat aux affaires religieuses et Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, *Pour approfondir sa vie intérieure et changer le monde. Le service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire. Cadre ministériel*, Québec, Publications du Québec, 13 mars 2001, p. 18.

l'esprit de ses rédacteurs¹³⁰, il s'agissait plus de mettre en relation les croyances et les appartenances religieuses pour mieux se connaître et vivre ensemble. En théorie, rien n'empêche donc les animateurs et les animatrices d'ancrer leurs interventions dans l'appartenance religieuse des élèves (ou dans l'absence d'une telle appartenance), pour réaliser des activités ou même de simples discussions dans le cadre du service. Il s'agit pourtant d'une infime minorité d'AVSEC qui reconnaissent les appartenances religieuses en leur donnant un lieu d'expression ; et lorsque cela se fait, c'est en donnant une place prédominante au catholicisme.

Par contre, comme le chapitre 2 l'a démontré, le Cadre ministériel promeut un certain nombre de valeurs que l'on retrouve effectivement dans le nouveau service qu'il définit. L'analyse de ces valeurs a montré combien sont « valorisées » *l'expérience, l'autonomie et la croissance individuelle* des élèves, ces derniers devant également être des *citoyens solidaires* aidant les plus démunis. Il est clair que l'on retrouve ici les ingrédients favorisant un spirituel individuel, porteur d'engagement social. De plus, on retrouve dans ces valeurs présentées dans le Cadre une tension, inhérente au SASEC, entre le *social* (toute la société) et le *soi* (l'individu et son intériorité). Paradoxalement¹³¹, il n'y a donc plus réellement de place dans le service pour la communauté : l'Église ou la « communauté de foi ». Toutefois, le Cadre peut être interprété de différentes manières et ses rédacteurs eux-mêmes ont cherché à lui ôter ses aspects « laïques fermés » lors des perfectionnements offerts aux AVSEC¹³².

Nul doute que cette interprétation très « républicaine » du service peut s'expliquer, en partie, par les négociations qui s'opèrent à l'intérieur de l'école pour trouver une place et une pertinence au service, mais aussi par un contexte social favorable au *spirituel* et défavorable à la *religion*.

¹³⁰ Richard Leblanc, *Entrevue*, Montréal, 30 Août 2004. Voir également les exemples d'activités proposées dans le *Cadre*, p. 19.

¹³¹ Le paradoxe réside dans l'accent mis sur le « communautaire » dans l'intitulé du service et dans le discours des AVSEC, alors que dans la pratique, cette communauté n'existe pas. À moins qu'il ne s'agisse du quartier ? Ou de l'humanité ?

¹³² Leblanc, *Entrevue*.

4.4.1.2 Les autres acteurs de l'école poussent les AVSEC à privilégier le spirituel

Tout d'abord, il est clair que c'est pour des raisons qui tiennent beaucoup au lieu d'exercice de leur profession que les AVSEC élaborent leur représentation du religieux acceptable. L'école étant située à la confluence de l'État et des demandes des élèves et de leurs parents, les agents de l'« équipe-école » doivent sans cesse négocier. Cette négociation apparaît à trois niveaux : lorsque l'AVSEC est confronté à la direction de l'établissement, aux enseignants ou aux professionnels non-enseignants, et enfin avec les élèves.

En premier lieu, en comparant le discours des AVSEC avec celui de leurs directions d'écoles, il apparaît clairement que c'est dans une acception ouverte et individuelle du religieux que ces acteurs se rejoignent. Les directeurs et directrices d'écoles ne veulent pas de problèmes, de conflits, dans leur établissement. Or, les communautés religieuses les effraient car elles représentent des sources possibles de fort repli identitaire, synonyme de tensions.

Non, c'est des animatrices spirituelles, pas religieux, pas pastorale de chaque religion là. Parce que vous savez, on n'en a pas besoin des religieux ici. On a déjà assez de com... communautarisme, avec nos gangs puis les guerres entre les pays pour pas venir en plus rajouter la religion là-dedans... Non, c'est correct. Spirituel, c'est correct. Ça touche tout le monde et personne peut faire la guerre contre ça.¹³³

Toutes les directions rencontrées tenaient ce genre de discours qui associe « religions » à « problèmes ». Or, ce sont bien les directions qui ont le pouvoir de soutenir ou non un AVSEC dans ses activités et projets auprès du conseil d'établissement et de lui accorder un budget particulier. Le directeur ou la directrice détient donc le réel pouvoir de sanctionner ce qui est bon ou inacceptable dans l'école. D'ailleurs, les AVSEC qui sont le

plus au diapason avec leurs directions concernant cette perception des religions sont également ceux qui bénéficient des meilleures conditions de travail (équipement informatique, taille des locaux et nombre d'écoles). Cela doit donc être bien souvent pour correspondre aux « besoins de l'école », qui s'expriment par la bouche de la direction, que les

AVSEC rejettent autant que possible le religieux de « groupe » et « fermé », avec toutes les caractéristiques qui lui sont associées.

Cette influence peut toutefois être nuancée par la prise en compte de la traditionnelle liberté dont jouissent les animateurs et animatrices depuis la pastorale et dont ils témoignent encore aujourd'hui¹³⁴. Ce n'est d'ailleurs pas pour des raisons de budget que les AVSEC affirment éviter les activités valorisant la *religion*. Ainsi, les activités « religieuses » (visites de lieux de culte ou discussions sur les croyances) n'exigent théoriquement pas plus de moyens que les activités « spirituelles » (caravane de la tolérance ou leadership). De plus, le réel pouvoir, ce sont les commissions scolaires qui le détiennent. En témoigne « A » (de la CSMB) qui a conservé son travail et ses avantages, malgré des activités très « religieuses » qui déplaisent à la direction, et ce grâce au soutien de la commission scolaire. Malgré cette nuance, le pouvoir dans l'école, c'est la direction qui le possède au quotidien et la pression est très forte pour correspondre à ce qu'elle souhaite. Mais rien ne permet non plus d'affirmer aujourd'hui que les vœux de la direction ne sont pas également ceux des administrateurs de commissions scolaires.

En dehors de la direction d'école, les AVSEC entretiennent également des rapports avec leurs collègues dans l'établissement. Il s'agit en particulier des professionnels non-enseignants (psychologues, vie étudiante ou infirmière), mais aussi des professeurs du champ de la formation personnelle et sociale. Avec ces acteurs, les AVSEC ont dû négocier une place pour chacun dans l'école afin de « ne pas empiéter sur les plates-bandes du voisin »¹³⁵.

Moi, avec la vie étudiante, comme avec la prof de musique d'ailleurs, ça va pas du tout. Ils croient que je leur pique leur job ! Comme si on pouvait pas faire des

¹³³ Directrice de « M », de la CSPI.

¹³⁴ Sur les 14 AVSEC rencontrés, 6 ne présentent pas de demandes de budget au conseil d'établissement, celui-ci étant accordé « automatiquement ». De plus, pour la grande majorité des AVSEC, les demandes sont toujours acceptées.

¹³⁵ « E », de la CSMB : « Il faut sans arrêt interagir avec les autres PNE pour qu'on ne fasse pas deux fois la même chose et surtout pour qu'on sache tous qui fait quoi. C'est en se rencontrant qu'on arrive à ne pas empiéter... »

affaires de not'bord et... T'sais, comme si on pouvait pas parler français parce qu'on n'est pas en cours de français ! Alors forcément, faut faire sa place.¹³⁶

Avec le prof de religion, on s'est bien mis d'accord : lui il s'occupe de la religion, moi, du spirituel. Moi, c'est les valeurs spirituelles et lui, ben c'est plus l'histoire, les histoires... T'sais les mythes qu'y a dans chaque grande tradition...¹³⁷

Pour eux, leur tâche n'est pas de former les jeunes aux grandes traditions religieuses, cette tâche-là revenant aux enseignants de morale et religion. En conséquence, ils expliquent leur prédilection pour un religieux ouvert et individuel par le fait que dans l'école, chacun a son rôle et que le leur est de s'occuper du *spirituel*. Cela est d'autant plus vrai dans les écoles où le pluralisme religieux est important : les AVSEC privilégient dès lors un religieux individuel et ouvert pour répondre aux besoins de tous les élèves et aux demandes de leurs parents.

Comment tu veux faire une activité qui touche toutes les religions ici ? C'est pas possible. Y a ben trop de euh confessions euh traditions, j'veux dire, bon. Non, faut partir de chaque élève puis voir à faire des choses qui partent de lui puis qui touchent tout le monde. C'est ça le défi mais c'est tout c'qu'on peut faire... comme animateurs.¹³⁸

De toute façon, connaître suffisamment toutes les religions présentes dans l'école relève de la gageure, selon les AVSEC. Donc, encore une fois, il s'agit de passer par le *spirituel* pour être certain de ne laisser personne de côté.

Moi j'ai pas étudié en théologie ou en... sciences des religions hein, mais même je me pose la question même si un jeune de mon âge une jeune arrive et qu'elle a étudié en sciences des religions, moi j'me demande : ça va être quoi la différence ? De toute façon même en étudiant fort, fort là-dedans, tu sauras jamais quoi répondre à un intégriste islamique, ok ? D'accord ? De toute façon c'est pas ça qu'on nous demande. C'est pas de dire si c'est correct ce qu'il croit... C'est d'accompagner, mais sans dire si le chemin au bout... euh, voilà.¹³⁹

¹³⁶ « A », de la CSMB.

¹³⁷ « N », de la CSMB.

¹³⁸ « F », de la CSMB.

¹³⁹ « B », de la CSMB.

Concernant la différence entre leur travail et celui des enseignants, les AVSEC semblent ainsi avoir réglé la question des sphères de compétence. Il en va autrement avec les professionnels de la psychologie. Il semble que la question de la distinction ne se soit posée qu'à une minorité d'animateurs et d'animatrices, les autres se sentant tout à fait à l'aise de remplacer le psycho-éducateur, le psychologue ou même le travailleur social si un élève ou la direction lui en fait la demande. Ceci apparaît d'une grande utilité pour les directions qui bénéficient avec ces AVSEC d'un professionnel toujours présent, capable d'intervenir en cas de crises, ce que ne permettent pas les AVSEC réticents à se commettre en psychologie¹⁴⁰. En général, les AVSEC sont donc conscients de privilégier un type bien particulier de religieux. Ils savent qu'ils laissent de côté les aspects communautaires et historiques du religieux dans leurs activités et qu'ils privilégient l'esprit de l'élève : le « souffle qui l'anime »¹⁴¹, mais aussi son psyché.

Ainsi, de multiples facteurs liés à la négociation d'une place dans l'école et au contexte pluraliste de la population étudiante peuvent conduire les AVSEC à privilégier un religieux individuel et ouvert, plutôt que rattaché à un groupe, et figé par une doctrine, une tradition. Mais d'autres facteurs plus globaux sont également importants pour déterminer les raisons conduisant les AVSEC à privilégier ce religieux.

4.4.2 Dans la société : moins de religion, plus de spirituel

En dehors de l'établissement scolaire en tant que tel, divers facteurs amènent également les AVSEC à rejeter le religieux de groupe et fermé et à valoriser le spirituel. En effet, ils ressentent que le christianisme et le religieux « fort » sont socialement mal perçus, alors que le spirituel semble valorisé, notamment pour son utilité individuelle et sociale.

4.4.2.1 Le catholicisme : socialement mal perçu

¹⁴⁰ Notamment « F » (de la CSMB) et « O » (de la CSDM) qui représentent deux AVSEC particulièrement enclins à devenir les « psychologues de service », ce que leurs directions apprécient grandement.

¹⁴¹ Selon la définition du spirituel de « G », de la CSMB.

Tout d'abord, très proche des écoles, il faut considérer que, dans certaines commissions scolaires, les animateurs perçoivent qu'ils ont tout intérêt à se tenir loin du catholicisme pour conserver leur travail.

Ce caractère-là [catholique] a créé au fil des ans des divisions [...] et ça a créé des partis politiques catholique et déconfessionnalisant laïque dans la Commission scolaire de Montréal. Ce qui se passe à la CSDM actuellement [...], on assiste à des règlements de compte des partisans des directions d'école, des commissaires laïques, qui sont au pouvoir actuellement et qui sont en train de régler des comptes avec l'Église catholique. Et avec qui on règle des comptes ? Avec les ambassadeurs de cette philosophie dans les écoles : les animateurs. Et les animateurs ont cette mentalité catholique très fortement ancrée si bien que c'est très difficile de les faire entrer dans le nouveau service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire [...]
Ceux qui se font couper... Ben c'est ceux qui étaient identifiés aux cathos, c'est ceux qui étaient, qui ont pas sortis de cette mentalité là. Qui sont restés pris dedans. C'est une forme d'intégrisme. [...] Mais aujourd'hui à la CSDM] ils ont engagé du personnel qui travaille dans la perspective du nouveau service.¹⁴²

Il faut également prendre en considération que les AVSEC perçoivent que, même en dehors de ces commissions scolaires, de nombreux Québécois ont des comptes à régler avec le catholicisme. Ainsi, les AVSEC citent le cas des Orphelins de Duplessis abusés sexuellement, des richesses de l'Église du Québec, ou des accusations récentes de pédophilie, qui transmettent l'image d'une institution « sale », avec laquelle il vaut mieux prendre ses distances.

Parce que pastorale c'est en lien avec la religion, religion c'est c'est c'est vu comme... Il y a beaucoup de liens qui se font avec bon, les dénonciations. T'sais de prêtres qui ont été bon. T'sais là, toute ça, là. La pédophilie [difficulté à le dire], tout ça les pédophiles, tout ça.¹⁴³

Mais également, cette distanciation que les AVSEC tentent d'opérer par rapport à leur héritage pastoral doit être relié à leur représentation que le christianisme est socialement perçu comme étant la cause de tous les maux au Québec.

¹⁴² Cet AVSEC a souhaité que cette partie de l'entretien ne lui soit d'aucune façon attribuable.

¹⁴³ « K », de la CSPI.

[...] y a une très grande tolérance ici au Québec envers toutes les religions sauf envers l'Église catholique. Je pense que c'est clair. On accueille à bras ouverts tout ce qui arrive d'ailleurs et on ferme les portes à ce qui était ici avant.¹⁴⁴

Rejeter le christianisme pourrait donc être synonyme pour eux de distinction, c'est-à-dire de rejet d'un religieux problématique ou qui, au mieux, perd de son intérêt auprès de la population et que les directions souhaitent éloigner de l'école.

[...] y avait une croix à l'entrée principale alors cette année, quand j'ai changé de local, euh, j'avais vérifié quelque chose, j'avoue que j'avais une idée derrière la tête, dans le sens de la question que vous posez. Je dis : y avait un p'tit local, madame euh la directrice qui ne sert pas, est-ce que je pourrais le conserver pour euh une petite chapelle, un petit local de prière. Elle dit : non, monsieur [nom de « L »], avec la nouvelle loi, ce n'est pas possible. Ah bon. Puis j'ai dit : la croix ? Elle dit ça aussi, faut enlever tous les symboles euh. Ça j'avoue que j'ai trouvé ça un peu euh, un peu euh raide, un peu raide.¹⁴⁵

Ce rejet de l'Église catholique pourrait entraîner une volonté de repousser toute forme religieuse identique pour ne pas, d'une part, remplacer une chose par son équivalent, sous peine d'aboutir au relativisme et, d'autre part, encourager une perte complète d'identité qui ferait oublier l'importance de la tradition catholique au Québec.

Des fois, on a l'impression aussi, regarde par exemple comme la question de, je sais pas s'il va y avoir des questions sur ça après mais, la question des jeunes qui demandent mettons les musulmans qui demandent un lieu de prières dans l'école. Bon y a des écoles qui l'ont donné et tout ça d'un autre côté on s'est dit bon avant l'école était confessionnelle on s'est dé... partis de la confessionnalité, bon de l'Église catholique ou protestant, et là on en fait rentrer d'autres à la place. Donc euh moi je pense qu'il faut pas perdre sa propre identité non plus face à l'étranger.¹⁴⁶

Donc, s'il leur apparaît nécessaire de se distancier du catholicisme pour être acceptés, les animateurs et animatrices ne jugent pas qu'il serait bon de le remplacer par une autre religion.

¹⁴⁴ « E », de la CSMB.

¹⁴⁵ « L », de la CSPI.

¹⁴⁶ « E », de la CSMB.

De toute façon, bien souvent, il s'agit de la seule religion avec laquelle les AVSEC se déclarent réellement compétents¹⁴⁷.

Aussi, que ce soit par stratégie de distinction de l'animation pastorale qu'ils se représentent socialement mal perçue, qu'il s'agisse de méconnaissance des religions en général, et/ou par crainte du relativisme, les AVSEC tendent actuellement à laisser volontairement de côté les religions en général. Ce rejet touche également la *secte* qui, selon les AVSEC, est encore plus socialement mal perçue.

4.4.2.2 Le religieux « fort » fait peur

On a vu que les AVSEC justifiaient bien souvent leurs accusations en forme de jugements de valeur sur les sectes en se référant à une sorte de consensus social sur la nocivité de ces groupes¹⁴⁸. Ceux-ci n'ont pas de définition précise, mais on peut dresser une liste de leurs organisations. Ce serait donc pour être socialement corrects que les AVSEC éviteraient de parler des sectes et surtout de les valoriser.

On pourrait également évoquer ici l'héritage catholique des AVSEC. Héritage duquel ils essaient de se distancier mais qui leur « colle à la peau » malgré tout. Même si cela est difficilement démontrable, cet héritage catholique pourrait conduire les animateurs et animatrices à se méfier du religieux de l'émotion, fort et mystique, trop détaché de la réalité¹⁴⁹. Cela pourrait expliquer une réticence forte et émotive – mais non justifiée car viscérale et ancienne – à l'égard des sectes et autres comportements fondamentalistes et intégristes.

¹⁴⁷ Ceci est vrai pour les AVSEC du secondaire rencontrés sur le terrain des écoles. À noter que ceux du primaire rencontrés lors de leur perfectionnement, en particulier les nouveaux venus, semblaient aussi dilettantes dans le christianisme que dans les autres religions.

¹⁴⁸ Consensus réel semble-t-il puisqu'il s'agit d'un rare cas, au Québec, où l'intolérance et l'inégalité sont valorisées. Cf., à titre d'exemple, l'absence de critique sociale sur le traitement de Raël dans l'émission « *Tout le monde en parle* » animée par Guy A. Lepage, et diffusée le 19 septembre 2004 sur Radio-Canada.

¹⁴⁹ Voir à ce sujet, les considérations sur les réticences de l'Église catholique face au « religieux de l'émotion » dans : Françoise Champion et Danièle Hervieu-Léger (dir.), *De l'émotion en religion : nouveaux et traditions*, Paris, Le Centurion, 1990.

4.4.2.3 Le spirituel est à la mode

À l'inverse, on a vu combien les AVSEC étaient à l'aise avec la notion de spirituel qui leur permet, d'une part, de « toucher tout le monde » et, d'autre part, de faire des liens entre les deux volets de leur service grâce à la notion de « valeurs ». Ces valeurs qui sont présentes chez les jeunes, mais que l'AVSEC doit néanmoins transmettre, et qui constituent le nœud du service pour bien des animateurs et animatrices.

Plus largement, on a vu que le Cadre se situe dans le troisième temps de la place de la religion à l'école publique. Or, ce troisième temps est caractérisé notamment par une valorisation du religieux avec une finalité politique : le « vivre-ensemble ». Et ce religieux, pour être utile politiquement, doit correspondre aux valeurs communes du Québec. On a donc vu que le rôle des valeurs et de la citoyenneté dans la nouvelle conception de la religion dans l'école et la vie publique déterminait dans une large mesure un religieux individuel, détaché en partie de ses bases confessionnelles, pour se tourner vers la société québécoise et ses normes. Ceci expliquerait donc pourquoi les AVSEC se sentent poussés à privilégier le spirituel, conçu comme individuel, ouvert et donc basé sur l'expérience et la découverte, plutôt que sur le repli communautaire. Cet argument est important, mais il requiert quelques nuances.

En effet, on a vu plus haut que le passage de la religion au spirituel chez les animateurs et animatrices s'était effectué avant que ne soient édictés les premiers textes promouvant cette nouvelle vision du religieux. De plus, jusqu'à quel point les AVSEC et les directions sont-ils réellement contraints par cette nouvelle représentation du religieux ? N'est-ce pas justement parce qu'elle recoupe leurs préoccupations sur le terrain que ces acteurs font appel à elle ?

Ainsi, de multiples facteurs et dimensions du service peuvent expliquer, plus ou moins globalement, que ce soit le spirituel qui soit privilégié par les animatrices et animateurs dans leur service. Si, prises isolément, ces explications sont insuffisantes, elles fournissent dans leur ensemble un cadre d'interprétation suffisamment important pour qu'il apparaisse pertinent de le synthétiser, de le théoriser, pour en faire un modèle explicatif général au sein

du processus d'élaboration du religieux acceptable. C'est cette synthèse théorique qui est présentée ci-après.

4.4.3 Les AVSEC, nouveaux clercs du *spirituel* ?

Il est possible de rassembler, en les dépassant, toutes les explications énumérées plus haut grâce à un modèle structuré déterminant les points fondamentaux influençant l'élaboration du religieux acceptable chez les AVSEC. Ce modèle explicatif est obtenu en comparant les différentes explications avancées et en les insérant dans la théorie des champs telle que conçue par le sociologue Pierre Bourdieu. Après une présentation rapide de cette théorie, il sera possible de l'utiliser pour analyser la représentation sociale du champ religieux des AVSEC afin de voir pourquoi le *spirituel* y est si grandement valorisé.

4.4.3.1 Brève présentation de la théorie de Pierre Bourdieu

Pierre Bourdieu a développé au fil de ses écrits un modèle théorique structuro-constructiviste¹⁵⁰ qui explique l'organisation de l'espace social en se basant sur le principe de la *distinction*. Les individus, du fait de leur position sociale, cherchent à se distinguer pour accroître leur domination sur les autres individus. Ce rapport dominant-dominé est caractéristique des sociétés différenciées capitalistes et n'entraîne pas généralement de luttes sociales ouvertes (comme chez Marx), mais le plus souvent des luttes entre individus se disputant les mêmes intérêts. Dans la sociologie de Bourdieu, deux concepts centraux permettent de comprendre la logique de ce modèle théorique général. Il s'agit de l'*habitus* et du *champ*.

Habitus

¹⁵⁰ « Par structuralisme ou structuraliste, je veux dire qu'il existe, dans le monde social lui-même, [...] des structures objectives indépendantes de la conscience et de la volonté des agents, qui sont capables d'orienter ou de contraindre leurs pratiques ou leurs représentations. Par constructivisme, je veux dire qu'il y a une genèse sociale d'une part des schèmes de perception, de pensée et d'action qui sont constitutifs de ce que j'appelle habitus, et d'autre part des structures sociales, et en particulier de ce que j'appelle des champs ». Bourdieu, *Choses dites*, p. 152-153.

L'habitus peut être défini comme « un système de dispositions durables et transposables », intégré par l'individu suite à la pression institutionnelle, mais dont il aurait oublié l'imposition. Cette « amnésie de la genèse » fait apparaître ces dispositions comme étant *naturelles* et allant de soi, comme « un sens commun », alors qu'il s'agit d'un apprentissage structurant l'individu.

La soumission à l'ordre établi est le produit de l'accord entre les structures cognitives que l'histoire collective et individuelle a inscrites dans les corps et les structures objectives du monde auquel elles s'appliquent : l'évidence des injonctions de l'État ne s'impose aussi puissamment que parce qu'il a imposé les structures cognitives selon lesquelles il est perçu.¹⁵¹

Autrement dit, l'habitus est l'intégration mentale et donc subjective de la structure sociale (donc objective) de domination. En plus d'être intégrés, ces habitus représentent le monde d'une certaine manière, reproduisant ainsi le modèle imposé, mais en le modifiant pourtant constamment.

L'habitus est [...] à la fois principe générateur de pratiques objectivement classables et système de classement (*principium divisionis*) de ces pratiques. C'est dans la relation entre les deux capacités qui définissent l'habitus, capacité de produire des pratiques et des œuvres classables, capacité de différencier et d'apprécier ces pratiques et ces produits (goût), que se constitue le monde social représenté, c'est-à-dire l'espace des styles de vie.¹⁵²

Structure structurante, qui organise les pratiques et la perception des pratiques, l'habitus est aussi structure structurée : le principe de division en classes logiques qui organise la perception du monde social est lui-même le produit de l'incorporation de la division en classes sociales.¹⁵³

Bourdieu compare à plusieurs reprises l'individu et son habitus à l'image de l'électron inscrit à l'intérieur d'un champ de forces magnétique. Prédéterminé par le champ, il y participe tout autant et peut même, dans une certaine mesure, le modifier. Par des « effets de champs »,

¹⁵¹ Bourdieu, *Raisons pratiques*, p. 127.

¹⁵² Pierre Bourdieu, *La Distinction*, Paris, Minuit, 1979, p. 190.

¹⁵³ *Ibid.*, p. 191.

l'individu peut donc théoriquement sortir du pur déterminisme de la naissance¹⁵⁴. C'est ce qui fait dire au sociologue que l'habitus est une structure¹⁵⁵ structurée¹⁵⁶ et structurante¹⁵⁷. Les agents partageant des habitus semblables vont chercher à s'accaparer un capital symbolique bien précis qu'ils jugent désirable et digne d'intérêt. Cette *croyance* dans le jeu et dans l'intérêt que revêt ce capital spécifique, c'est l'*illusio*¹⁵⁸. L'ensemble des agents partageant la même *illusio* sont inscrits dans un *champ*.

¹⁵⁴ Pierre Bourdieu, « Préface », dans Gérard Mauger et Louis Pinto, *Lire les sciences sociales*, Paris, Belin, 1994-1996, vol. 3, p. 220-221.

¹⁵⁵ La « logique » de l'habitus – qui n'est pas forcément cohérente, selon son degré d'intégration – constitue une intégration de la logique sociale, soit la représentation du monde en groupes sociaux. Cette logique se structure, se déstructure et se restructure en fonction des expériences vécues par l'agent et des « enseignements » qu'il intègre.

¹⁵⁶ Cet habitus n'est pas ontologique. Il est l'image du « sens commun », de l'« espace des styles vie » dans lequel grandit l'individu et qu'il va intégrer en fonction des représentations sociales présentes dans la société.

¹⁵⁷ L'habitus organise les actions et la perception des actions et il n'est donc pas fixe. L'individu adapte les schèmes issus de sa classe sociale selon son évolution. Lorsqu'une distance est ainsi établie entre un agent et sa classe, une crise s'enclenche car, pour l'agent, les règles ne vont plus d'elles-mêmes.

¹⁵⁸ « L'*illusio* n'est pas de l'ordre des principes explicites, des thèses que l'on pose et que l'on défend, mais de l'action, de la routine, des choses que l'on fait, et que l'on fait parce qu'elles se font et que l'on a toujours fait ainsi. Tous ceux qui sont engagés dans le champ, tenants de l'orthodoxie ou de l'hétérodoxie, ont en commun l'adhésion tacite à la même doxa qui rend possible leur concurrence et lui assigne sa limite : elle interdit de fait la mise en question des principes de la croyance, qui menacerait l'existence même du champ. Aux questions sur les raisons de l'appartenance, de l'engagement viscéral dans le jeu, les participants n'ont rien à répondre en définitive, et les principes qui peuvent être invoqués en pareil cas ne sont que des rationalisations *post festum* destinées à justifier, pour soi-même autant que pour les autres, un investissement injustifiable. » Pierre Bourdieu, *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, 1997, p. 122-123.

Champ

Le champ est comparé par le sociologue à un jeu avec ses règles propres. Représentant structurellement un microcosme de l'espace social global, il s'en distingue grâce à une règle du jeu dont il s'est historiquement dotée, qui lui est propre et qui lui permet une (relative) autonomie par rapport à l'ensemble de la société et en particulier à l'économie.

Les champs obéissent à des logiques différentes : le champ économique a émergé, historiquement, en tant qu'univers dans lequel, comme on dit, « les affaires sont les affaires »... et d'où les relations enchantées de la parenté, de l'amitié et de l'amour sont en principe exclues ; le champ artistique, au contraire, s'est constitué dans et par le refus, ou l'inversion, de la loi du profit matériel.¹⁵⁹

Cette règle ou loi propre au champ détermine à l'intérieur de celui-ci l'existence d'un capital spécifique qui y est distribué inégalement, inégalité entraînant des luttes internes pour l'obtention de celui-ci.

Tout champ constitue un espace de jeu potentiellement ouvert dont les limites sont des *frontières dynamiques*, qui sont un enjeu de luttes à l'intérieur du champ lui-même. Un champ est un jeu que nul n'a inventé et qui est beaucoup plus fluide et complexe que tous les jeux qu'on peut imaginer.¹⁶⁰

Lorsque les luttes à l'intérieur du champ n'ont plus pour seul objet l'obtention du capital mais la redéfinition de ce capital, ces luttes peuvent entraîner une modification profonde du champ avec une redistribution complète du capital et donc du pouvoir au sein de celui-ci.

Dans un champ, les agents et les institutions luttent, suivant les régularités et les règles constitutives de cet espace de jeu (et, dans certaines conjonctures, à propos de ces règles mêmes), avec des degrés divers de force et, par là, des possibilités diverses de succès, pour s'approprier les profits spécifiques qui sont en jeu dans le jeu. Ceux qui dominent dans un champ donné sont en position de le faire fonctionner à leur avantage, mais ils doivent toujours compter avec la

¹⁵⁹ Pierre Bourdieu et Loïc J. D. Wacquant, *Réponses : pour une anthropologie réflexive*, Paris, Seuil, Coll. « Politique : Libre examen », 1992, p. 73.

¹⁶⁰ Bourdieu, *Réponses*, p. 78.

résistance, la contestation, les revendications, les prétentions, « politiques » ou non, des dominés.¹⁶¹

Les champs, comme les habitus, ne forment pas des appareils autonomes car ils n'existent que par leurs relations les uns avec les autres et les luttes qui les opposent et les structurent. Tout comme les luttes extérieures au champ l'influencent, les luttes internes ont également une incidence sur les autres champs et l'ensemble de l'espace social. Ainsi, si dans l'ensemble de l'espace social l'économie triomphe, les agents du champ religieux, par exemple, devront considérer le rapport de leur capital à celui de l'économie d'une manière différente, soit pour s'en distancier, soit pour s'en rapprocher selon les stratégies choisies par les agents. Selon les stratégies adoptées, le champ économique, le champ religieux et l'ensemble de l'espace social en sortiront changés...

Il convient toutefois de se souvenir que les agents cherchent toujours, en principe, à préserver la spécificité de leur capital, en particulier par rapport au capital économique. Dans tous les cas, les champs ne sont pas des *appareils* conscientisés, figés et conçus dans un objectif précis, mais bien des produits historiques caractérisés par des luttes internes et externes¹⁶².

En reprenant l'ensemble des œuvres de Bourdieu, il est possible de découvrir de nombreuses caractéristiques du champ, de l'habitus et de la doxa. Parmi celles-ci, ce qui semble principalement définir un champ pour le sociologue, c'est le *capital* bien particulier qui est échangé en son sein. Mais c'est également l'ensemble des *agents* qui luttent pour l'obtention ou la conservation de ce capital. Et enfin c'est le *type de relations* qui existe entre ces agents (luttes, ententes ou statu quo). Capital, agents, relation entre les agents : voyons de quelle manière on peut retrouver ces caractéristiques dans les différentes dimensions qui constituent le champ religieux des AVSEC.

¹⁶¹ Bourdieu, *Réponses*, p. 81.

¹⁶² Le sociologue distingue clairement le *champ* de l'*appareil* (au sens d'Althusser) dans *Réponses*, p. 78.

4.4.3.2 Les concepts polarisant le champ religieux au regard de la théorie des champs

Nous proposons ici de concevoir les concepts obtenus par la recherche de terrain comme autant de pôles, ou plutôt de *sous-champs*, à l'intérieur du champ religieux. Ces sous-champs sont caractérisés par des agents bien précis et des types de relations particuliers entre, d'une part, les agents de chaque sous-champ et, d'autre part, entre ces agents et ceux des autres sous-champs. Le capital, lui, est semblable entre tous les sous-champs du champ religieux, mais il peut y prendre des « couleurs » différentes, selon les circonstances et les stratégies des agents qui visent, de façon ultime, l'obtention du pouvoir dans le champ religieux global.

Voyons donc comment sont structurés les sous-champs découverts plus haut et qu'idéalisent les concepts de *religion*, de *secte* et de *spirituel*.

La religion

Dans le sous-champ *religion*, situé au sein du couple « Groupe-Ouverture », rappelons que les AVSEC citaient les exemples de l'Église catholique, des confessions protestantes, du judaïsme et de l'islam. Pour les AVSEC, les agents du sous-champ *religion* sont donc le pape, les évêques, les prêtres, les pasteurs, les rabbins et les imams. Dans le contexte scolaire, les agents de ce sous-champ sont les animateurs de pastorale, les croyants, les « cathos », les musulmans et les juifs.

Le capital dont il s'agit dans ce sous-champ est bien évidemment constitué de l'offre d'une *vision du monde* et de la *conduite de la vie privée*, capital propre au champ religieux général. Mais on a vu que la particularité du capital du sous-champ *religion* réside dans l'idée de *Vérités uniques* dont disposent les agents, vérités basées sur des *Grands Récits* traditionnels hérités du *passé*. Le capital est donc *ancien*, *monolithique* et il est *transmis* le plus souvent par *autorité*. On a vu également que, selon les AVSEC, ce capital est en cours de dévalorisation aujourd'hui, dans le monde scolaire, mais aussi dans l'ensemble de la société.

En ce qui concerne le type de relations que l'on retrouve entre les agents de ce sous-champ, il semble qu'à l'intérieur du groupe, celles-ci soient caractérisées par la très forte concurrence,

la guerre même, entre les nombreux agents de la religion. Selon les AVSEC toujours, on retrouve ces rapports belliqueux jusque dans l'école où la religion est un lieu de tensions très fortes entre les élèves qui relèvent de ce sous-champ.

Concernant les relations entre les agents de celui-ci et les autres agents du champ religieux global, il est clair pour les AVSEC que ce sont les agents de la *religion* qui exercent une large domination. Ils détiennent le cœur traditionnel du capital du champ religieux et leur proximité avec les autres champs, en particulier politique et économique, font d'eux les détenteurs du pouvoir dans le champ religieux. Ce sont encore aujourd'hui les agents de la religion qui fixent de manière univoque les règles du jeu : l'orthodoxie et l'hétérodoxie¹⁶³, le bien et le mal avec la morale qui prédétermine l'éthique des AVSEC¹⁶⁴ et les normes. Toutefois, si les relations sont très violentes symboliquement envers les agents du sous-champ *secte* – ce qui s'explique notamment, nous le verrons, par la similitude du capital symbolique qu'ils cherchent à acquérir ou conserver –, avec les agents de la vie spirituelle, il s'agit plutôt d'un rapport ambivalent. En effet, les agents de la religion cherchent à *intégrer* le capital spécifique du spirituel tout en rejetant ce qui pose problème, ce qu'ils considèrent hétérodoxe : l'ouverture trop grande à l'altérité qui se concrétise par l'œcuménisme des valeurs, le relativisme sous-jacent à la primauté de l'expérience sur le récit.

La secte

Pour les AVSEC, dans la secte, les agents sont, d'une part, les *gourous* ou leaders charismatiques – ceux-ci étant le plus souvent des charlatans – et, d'autre part, leurs *adeptes*, qui sont des victimes. Ces adeptes sont représentés comme des individus en « quête de sens », de repères, en « détresse psychologique » et qui se raccrochent aux propos du chef du groupe pour survivre. Les propos des gourous sont jugés ridicules par les AVSEC, en plus d'être « enfermants et sclérosants » car le groupe est réticent envers tout ce qui lui est

¹⁶³ Pris ici dans le sens donné par Bourdieu à ces concepts qu'il utilise pour analyser le champ littéraire. Voir : Pierre Bourdieu, *Les règles de l'art : genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Seuil, Coll. « Points. Essais », 370, 1998.

étranger. C'est ce qui nous a permis de situer le concept de secte dans le couple « Groupe-Fermeture ».

Le capital symbolique du sous-champ *secte* reprend celui du champ religieux global (*vision du monde et conduite de la vie privée*), mais lui donne une dimension particulière en concevant cette vision du monde et la conduite de la vie privée de façon totalitaire et manichéenne, autrement dit *intégraliste et intransigeantiste*. Seul le groupe est bon, le reste est mauvais et dans l'erreur. La secte dispose donc de *La Vérité* sur le monde, son passé et son futur. Cet accès à la Vérité est *direct* ou est *médiatisé par le gourou*. Cette Vérité est caractérisée, toujours selon les AVSEC, par un retour au passé, un *traditionalisme* condamnant le monde moderne. Tout d'abord, ces agents peuvent être *prosélytes*, en cherchant à rallier à leur groupe le plus d'individus possible, grâce à la démonstration de la valeur unique de leur capital. Elle entre alors en conflit direct avec les agents du sous-champ *religion*. Mais également, la secte peut se *fermer* au reste du monde pour vivre dans la perfection. Ceci ne pose théoriquement pas de problèmes aux autres agents du champ religieux, puisque le capital « sectaire » ne devient dès lors plus désirable.

À l'intérieur du sous-champ *secte*, les relations entre les agents sont caractérisées, on l'a vu, par une *hiérarchie* très forte, une relation dominant-dominé clairement établie et même affichée ouvertement. Cette hiérarchie s'explique, bien entendu, par le fait que le capital symbolique particulier au groupe sectaire est réservé par définition à quelques agents seulement. Ce rapport très fort de domination entraîne des violences symboliques – et même physiques – très importantes entre les dominants, mais aussi et surtout entre dominants (gourous) et dominés (les adeptes) ; ces derniers étant exclus de la possession du capital et aussi du fait qu'ils sont par définition des victimes, selon les AVSEC.

Concernant les relations avec les autres agents du champ religieux, les rapports sont également marqués par la violence que les individus et groupes « sectaires » exercent à l'encontre de la *religion* ou du *spirituel*. Le rejet total de l'altérité constituant une

¹⁶⁴ Ce que nous constatons concernant l'« universalisme » des valeurs chrétiennes et la conception avant tout moraliste que les AVSEC ont de la religion.

caractéristique de leur capital, c'est en attaquant le capital des autres sous-champs pour montrer leurs faiblesses que le capital « sectaire » prend de la valeur. Intrinsèquement donc, selon les AVSEC, la secte est violente et contestataire. L'opposition est notamment forte envers la *religion* car, pour les AVSEC, la *secte* se forme souvent en se séparant d'une religion. Leur capital symbolique est donc très proche, bien qu'il soit, dans la secte, exagéré et « déformé » par le gourou, qui devient le seul médiateur, interprète et clerc de l'orthodoxie et de l'hétérodoxie, du bien et du mal. Donc, lorsque la secte est prosélyte, ce sont ses relations avec les autres sous-champs qui sont les plus violentes. Lorsqu'elle est au contraire introvertie, la secte est caractérisée par des violences fortes entre ses agents.

Le spirituel

Avec l'analyse du sous-champ *spirituel*, nous arrivons au cœur de la raison qui nous a fait considérer la théorie de Bourdieu comme un cadre interprétatif organisant de nombreuses dimensions explicatives découvertes au fil de la recherche. Le sous-champ *spirituel* dans le discours des AVSEC revêt en effet plusieurs caractéristiques qui expliquent pourquoi les animateurs et animatrices cherchent à s'y inscrire et à le développer en concurrence avec les autres sous-champs. Certes, ce sous-champ *spirituel* n'est pas « égal » en termes de poids et de structuration par rapport aux autres sous-champs que nous venons de voir. Mais cela tient sans doute pour beaucoup au lieu d'où origine le discours que nous interprétons ici, celui des AVSEC¹⁶⁵, comme dans la nouveauté que constitue l'autonomisation des agents et du capital spirituel au sein du champ religieux.

Tout d'abord, on peut remarquer que le capital qui est échangé à l'intérieur du sous-champ *spirituel* s'inscrit dans le champ religieux global (il s'agit de l'offre d'une *vision du monde* et de la *conduite de la vie privée*). Néanmoins sa particularité réside dans sa centration sur l'*individu* et sur l'*ouverture*, alors que les capitaux des deux autres sous-champs sont ancrés dans des groupes et/ou sont clos et réticents envers les autres sous-champs. La particularité

¹⁶⁵ On peut ainsi penser que l'analyse de la structure d'un (sous-)champ à partir du discours des agents de celui-ci ne permet pas tant d'éclairer ces agents que leurs relations avec ceux des autres (sous-)champs et avec leurs capitaux spécifiques.

du capital *spirituel* réside ainsi dans sa *fluidité* et sa *malléabilité*. Le capital spirituel, c'est le monde des *vérités circonstancielles* et propres à chacun et dont le critère d'authenticité n'est plus autoritaire mais « *expérientiel* » : la *croissance*, *l'harmonie*, la *paix* et le *bien-être* ressentis par chaque individu sont les signes de l'« *intérêt* » du capital spirituel. Pour utiliser un terme omniprésent dans le discours des AVSEC, on peut dénommer ce capital « spirituel » et l'identifier à la notion de « valeurs ».

Ce capital spirituel qui se dit en termes de « valeurs » est fluide parce qu'il peut provenir d'origines diverses : à l'intérieur du champ comme à l'extérieur de celui-ci. Mais ce capital est bien propre au champ *spirituel* parce qu'il est *interprété* différemment. Pour emprunter la théorie sémiologique de Roland Barthes¹⁶⁶, on pourrait dire que le signe « valeurs », qui a un signifié particulier dans les champs économique ou politique¹⁶⁷, devient le signifiant d'un nouveau signe dans un deuxième niveau de langage (Barthes parle de *méta-langage*) au sein du sous-champ *spirituel*. La « valeur » est alors définie comme *la croyance dénuée de toute attache institutionnelle et qui possède une finalité performative dans l'espace social*. Les valeurs sont en effet neutres, c'est-à-dire universellement bonnes et vraies pour les AVSEC, et, dans leur discours, elles sont orientées vers l'action sociale. Le « monde des valeurs » constituerait donc l'essentiel du capital symbolique particulier au sous-champ *spirituel*.

Une remarque en trois temps s'impose ici. Tout d'abord, on a vu que, pour les AVSEC, le spirituel est notamment caractérisé par des valeurs *intégrées* alors que ces valeurs sont *transmises* pour la religion et qu'elles sont *absentes* dans la secte¹⁶⁸. L'absence d'origine, c'est-à-dire, pour employer le vocabulaire bourdieusien, « l'amnésie de la genèse » qui caractérise la notion de « valeurs » chez les AVSEC, doit être ici relevée. En effet, les valeurs qui caractérisent le *spirituel* selon les AVSEC sont autant de *croyances*, donc de *mises en discours*, d'un *croire* qui se situe, lui, dans les normes, celles-ci étant non-dites, allant de soi,

¹⁶⁶ Roland Barthes, *Mythologies*, Paris, Seuil, Coll. « Essais », 1957, p. 187 et s.

¹⁶⁷ La valeur, dans le champ politique correspondrait à ce qui est digne d'estime sur le plan moral ou intellectuel

¹⁶⁸ Dans le discours des AVSEC, la secte est contraire aux valeurs, à prendre ici dans le sens de « bonnes valeurs ». La secte n'est donc pas le lieu des valeurs mais des croyances intégristes.

mais correspondant à l'« humanisme chrétien ». Cette « amnésie de la genèse » montre combien l'habitus du champ religieux, marqué on l'a vu par la *religion*, est encore extrêmement présent et qu'il limite la portée modificatrice du capital *spirituel* à l'intérieur du champ religieux global.

De plus, dans son processus de « mythologisation », le signe « valeurs » est transformé par des signifiés liés à l'utilitarisme politique et économique. En effet comme on l'a vu plus haut, le troisième temps de la place du religieux dans les écoles est marqué par l'utilité sociale que l'on accorde au religieux pour donner des « raisons de vivre », pour faire « vivre ensemble » les élèves et pour les faire grandir individuellement (les renforcer psychologiquement) – dans une perspective proche de la performance – dans l'école et dans leur futur emploi. C'est dans ce contexte qu'il faut situer le capital *spirituel* mis de l'avant par les AVSEC. La notion de « valeurs » prend alors une signification proche de celle utilisée dans le champ économique (rapport entre le prix d'un produit et ses fonctions) ou politique (le sens civique, la citoyenneté) pour constituer un nouveau concept « mou », jamais défini explicitement, pris comme un sens commun. Conséquemment, selon la théorie de Bourdieu, le capital spirituel court un risque puisque sa spécificité vient de son emprunt aux autres champs : *religion*, « politique » et surtout « économique », duquel il faut pourtant se distinguer plus que tous les autres, à cause de sa nature englobante.

Enfin, un troisième « risque » auquel doit faire face le spirituel réside dans le fait que son lieu d'inscription, c'est l'individu et son esprit. Les emprunts au vocabulaire de la psychothérapie (croissance personnelle et leadership), les expérimentations psychologiques tentées par des AVSEC et surtout la pression sociale générale très forte dans cette direction (État, directions d'écoles, contexte de coupures de postes ou demandes des parents), sont autant de signes que le *spirituel* subit des influences très importantes pour être ramené dans le psychologique, c'est-à-dire dans le « même » (plutôt que l'hétéronome) et dans le rationnel (plutôt que le religieux). Ces pressions bénéficient en premier lieu aux champs du pouvoir principaux (économie et politique) qui ont besoin d'individus forts intérieurement, mais faibles

« communautairement »¹⁶⁹. Cette tension vers le psychologique et le rentable peut conduire le capital *spirituel* vers une dédifférenciation, donc vers sa disparition.

Malgré ces problèmes constitutifs du capital *spirituel*, il apparaît, pour les AVSEC, extrêmement désirable pour plusieurs raisons. Tout d'abord parce qu'il correspond au modèle développé par le ministère de l'Éducation, qui est l'instance dernière du pouvoir dans l'école¹⁷⁰. Ensuite, parce qu'il correspond aux demandes des directions d'écoles concernant la performativité et la paix sociale dans l'établissement. Également, parce qu'il rejoint les jeunes dans leurs attitudes postmodernes basées sur l'individu, l'expérience, la fluidité et l'absence de contraintes¹⁷¹. Enfin et surtout, peut-être, parce que le sous-champ *spirituel* est encore largement dépourvu d'agents particuliers. On peut certes citer les références du Cadre ministériel – soit, pour le Québec, Jacques Languirand et Richard Bergeron... – qui représenteraient des agents importants de ce *spirituel*. Ou encore chercher, dans le discours des AVSEC, quels individus sont cités et qui pourraient être situés dans ce champ : le Dalai-Lama, Krisnamurti, Paulo Coelho... Mais ces agents sont peu nombreux et le sous-champ *spirituel* en est encore à ses premiers balbutiements, en particulier avec une lutte contre le sous-champ *religion* qui cherche à définir le spirituel en sa faveur. Parmi les agents de la religion qui cherchent à intégrer le spirituel dans leur sous-champ, on peut citer évidemment Jacques Grand'Maison, mais aussi Jean Montbourquette, Jean-Claude Breton et Marcel Légaut. La « mise en quarantaine »¹⁷² de Richard Bergeron par ses collègues de théologie de l'Université de Montréal, suite à la parution de son ouvrage présentant une vision « hétérodoxe » du spirituel, est à cet égard révélatrice du lieu précis qui constitue un « champ

¹⁶⁹ Sur ce vaste sujet du néolibéralisme comme système de représentation du monde qui décourage l'union mais qui a besoin de techniciens compétents, lire entre autre : Pierre Bourdieu, *Contre-feux : propos pour servir à la résistance contre l'invasion néo-libérale*, Paris, Liber/Raisons d'Agir, 1998. Voir aussi José Comblin, *Le néolibéralisme, pensée unique*, (Trad. de *O neoliberalismo : ideologia dominante na virada do século*. 3^e éd., 2001), Paris, L'Harmattan, Coll. « Questions contemporaines », 2003.

¹⁷⁰ Ce qu'il faudrait tout de même nuancer dans certaines commissions scolaires, comme la CSDM, dans lesquelles la décentralisation de la gestion du budget a entraîné immédiatement une perte de pouvoir importante de la part du Ministère.

¹⁷¹ Voir entre autres : Guy Ménard, *Petit traité de la vraie religion à l'usage de ceux et celles qui souhaitent un peu mieux comprendre le vingt-et-unième siècle*, Montréal, Liber, 1999.

¹⁷² Mise en quarantaine dont témoignait assez fortement (pour être entendu !) M. Bergeron auprès d'une fonctionnaire du ministère de l'Éducation, lors d'un colloque tenu à Québec à l'automne 2003.

de bataille » majeur à l'intérieur du champ religieux. De même, les polarités qui se forment au sein de l'APAVECQ¹⁷³ autour de la notion de *spiritualité*, tantôt définie dans la *religion*, tantôt dans le *spirituel*, montrent une nouvelle fois où se situe ce lieu du combat symbolique.

C'est ce qui explique que l'on peut difficilement *qualifier* de façon précise les relations entre les – rares – agents de ce sous-champ. Pour l'instant, on assiste surtout à un renforcement du capital *spirituel* contre les incursions des autres sous-champs. Ainsi, les émissions de Jacques Languirand le dimanche soir à la radio de Radio-Canada¹⁷⁴ sont un bon exemple d'un agent du spirituel qui renforce le capital de son champ par *différenciation* avec celui des autres champs plus ou moins proches sans y parvenir toutefois réellement¹⁷⁵. De même, pour revenir aux AVSEC¹⁷⁶, ce qu'ils cherchent à éviter dans leurs activités, c'est d'être identifiés à l'animation pastorale ou encore d'empiéter sur le travail de leurs collègues enseignants (les professeurs de morale et religion) ou non-enseignants (vie étudiante ou psychologie). Ils rejettent donc l'encouragement à « découvrir sa foi » pour privilégier la « quête de sens », ils critiquent le bricolage religieux (l'emprunt aux religions pour se fabriquer des croyances) et l'enfermement dans des groupes ou des croyances fixées pour toujours. Leur champ de force à eux, les AVSEC, c'est le monde des « valeurs », le *croire* inspiré de l'*expérience* et qui retourne à l'expérience sans avoir besoin de se dire.

4.4.3.3 De la pastorale au SASEC : histoire d'un réinvestissement symbolique

¹⁷³ Il s'agit de discussions houleuses entre trois AVSEC, entendues lors de la pause de l'assemblée générale de l'APAVECQ. Le point de discorde était l'inclusion, dans l'association professionnelle, des animateurs de pastorale à la suite des conseillers d'éducation chrétienne. Les protagonistes de la discussion argumentaient autour de la particularité du spirituel, qui n'est pas de la religion même si la spiritualité s'en rapproche.

¹⁷⁴ « Par quatre chemins ».

¹⁷⁵ L'animateur critique incessamment et vertement l'Église catholique, *idéal-type* de la *religion*, pour lui opposer le *spirituel*, la spiritualité, ouverte et individuelle qui n'a que des vertus. Toutefois, ce spirituel demeure encore fortement influencé par le capital *religion* même si, dans le cas du présentateur, il n'est plus seulement teinté de christianisme. Il emploie en effet des références religieuses, mais issues du bouddhisme, de l'hindouisme, des « traditions amérindiennes », etc. On retrouve tout de même chez lui l'idée de « spiritualité universelle », très proche de l'humanisme – et même de l'ésotérisme – chrétien que nous avons découvert dans le discours des AVSEC.

¹⁷⁶ Du moins, les plus inscrits dans le sous-champ *spirituel* : ceux qui distinguent clairement *spirituel* et *spiritualité* représentant les plus actifs définisseurs de champ.

C'est à la lumière de tout ce qui vient d'être dit qu'il faut comprendre l'évolution du service et l'« investissement » actuel des AVSEC dans le capital *spirituel*. En effet, ils constatent que ce capital prend de plus en plus de valeur dans l'ensemble de la société, ce qu'illustre notamment la création du SASEC par le ministère de l'Éducation¹⁷⁷. Mais on peut dire que les animateurs et animatrices avaient déjà compris au début des années 1990 que la religion n'avait plus sa place dans l'école. C'est ce qui les avait d'ailleurs conduits à se concentrer sur l'engagement social, colorant leurs actions de justifications évangéliques « de surface » ; ils avaient déjà saisi que leur place dans l'école dépendait d'une nouvelle conception du religieux qui fait place au pluralisme, dans un contexte de plus en plus marqué par les chartes des droits.

La religion et la secte leur paraissant anachroniques, dévalorisées et en voie de disparition dans leur contexte de travail, ils ont peu à peu *transformé* le capital dont ils disposaient pour le rendre *acceptable* dans une école de plus en plus axée sur la *réussite et l'égalité des droits*. C'est donc graduellement que leurs conceptions du religieux ont évolué vers l'inclusif et le général pour finalement ne plus devenir qu'un discours articulé autour d'une catégorie, le *spirituel*, qui renvoie pour les AVSEC aux « valeurs », donc à une autre catégorie, elle-même théoriquement vide, mais que les AVSEC remplissent aujourd'hui encore avec l'humanisme chrétien. On peut toutefois se demander jusqu'à quel point cet habitus survivra au renouvellement des animateurs et animatrices par l'embauche de professionnels totalement étrangers au sous-champ *religion*¹⁷⁸. Toutefois, il demeure que les AVSEC, en définissant le capital *spirituel* et en demeurant ses agents exclusifs dans l'école, prennent un pouvoir extrêmement important à l'intérieur du sous-champ qui le définit.

¹⁷⁷ Créé en distinction de l'animation pastorale, donc de la religion (voir SAR-DASSC, *Pour approfondir sa vie intérieure et changer le monde*, en particulier p. 6), le service tire sa particularité de la *mythologisation* de la notion de « valeurs » qui devient le noyau sans contenu véritable, mais que l'on peut remplir au gré des circonstances, pour lui donner une portée citoyenne.

¹⁷⁸ Un AVSEC embauché récemment et qui possède une formation en psychologie montre dans son discours, il est vrai, une association entre *spirituel* et *religion*. Mais les actions concrètes qu'il réalise sont argumentées uniquement en termes de « valeurs » et d'utilité sociale et psychologique pour le jeune, jamais en référence au capital de la *religion*.

Ainsi, on assiste aujourd'hui à la naissance d'un champ à l'intérieur du champ religieux. Ce champ est caractérisé par un capital, le *spirituel*, qui prend très rapidement de l'intérêt. Toutefois, du fait de sa nouveauté, ce capital ne constitue pas encore l'axe central d'un champ organisé et composé d'agents clairement identifiables. C'est une chance pour les AVSEC, car il est ainsi facilement accessible et les règles du jeu ne sont pas encore clairement établies. C'est ce que les animateurs et les animatrices cherchent à réaliser dans l'école : fixer ces règles en définissant le *spirituel*, ne serait-ce que pour délimiter leur territoire par rapport aux autres acteurs de l'école. Il leur faut agir rapidement car d'autres agents d'autres champs ont intérêt à le définir en leur faveur¹⁷⁹. S'ils y parviennent avant les agents de la religion et de l'économie, les AVSEC pourraient ainsi devenir les nouveaux *clercs* du champ religieux dans l'école et par là, *les agents uniques du spirituel universel* dans leur milieu de travail.

Pour résumer plus globalement cette présentation du champ religieux selon les AVSEC, on peut dire que le capital qui est partagé entre tous les agents du champ religieux, c'est la vision du monde et la conduite de la vie privée. La lutte pour l'accès au pouvoir dans ce champ passe par la confrontation entre les agents qui le possèdent inégalement. Mais on assiste également à une certaine transformation de ce capital religieux, transformation qu'illustre notamment la création du SASEC. Toujours monopolisé par les *clercs* de la *religion*, le capital religieux global subit néanmoins une pression transformatrice avec le développement du capital *spirituel* que l'on peut résumer par la notion de « valeurs ». Ce capital est fortement lié à celui de la *religion*, mais il s'en différencie sur de nombreux points que nous avons vus ici. Actuellement en phase d'élaboration, ce capital est l'enjeu de luttes de pouvoirs entre les agents du *spirituel*, mais surtout entre ceux-ci et les agents de la *religion* ainsi que les autres champs (politique, économique) qui ont intérêt à définir un capital qui leur soit utile. S'influençant dès lors mutuellement, le capital de chaque sous-champ se

¹⁷⁹ Le Comité sur les affaires religieuses travaille actuellement (printemps 2005) à l'élaboration d'un avis fixant ce qu'il faut entendre par « développement spirituel » dans les écoles publiques du Québec. Cet avis, destiné aux administrateurs scolaires, porte ainsi tout le poids de ses membres (parmi lesquels les théologiens catholique et protestant) et de ses destinataires qu'il faut convaincre : des gestionnaires et des représentants de l'État...

modifie et c'est certainement le champ religieux dans son ensemble qui va sortir transformé de ce nouveau rapport de forces.

Toutefois, l'habitus religieux traditionnel est très fort chez les AVSEC et ils font le jeu, bien souvent, des anciens clercs (du catholicisme) qui sont eux, proches du champ du pouvoir. À l'inverse, le sous-champ *spirituel* n'étant pas, par définition, constitué d'un groupe représentant et faisant valoir ses intérêts, ce sous-champ ne peut bénéficier d'agents qui vont œuvrer dans le champ du pouvoir en faveur de ce type de religieux.

Face à cette situation, il s'agit de savoir ce que l'éclosion de ce nouveau capital religieux et de son caractère socialement acceptable peut apporter aux élèves et ce que cela nous dit de la société québécoise. C'est cette mise en perspective que nous proposons dans la conclusion.

CONCLUSION

Souvenons-nous que l'initiative de cette recherche est d'abord venue du constat que l'ensemble du Québec est traversé par un nouveau discours social sur le religieux. Ce discours semblait valoriser la dimension spirituelle et mettre de côté la religion, en particulier le christianisme. Cette valorisation était apparue en observant les rayons des librairies, ainsi que différents articles et ouvrages d'essai, qui laissaient à penser que l'on se trouverait aujourd'hui dans un nouveau paradigme concernant les attitudes et comportements religieux de nos contemporains. Les études empiriques sur le sujet étant quasi inexistantes, nous nous trouvions devant une énigme : pourquoi un tel engouement, de nos jours, pour la spiritualité ? À l'inverse, pourquoi l'adhésion à une tradition religieuse est socialement dévalorisée actuellement ? Et c'est ainsi qu'a été formulée la problématique générale de la présente étude : de quelle manière s'organise aujourd'hui l'élaboration et la justification d'une normalité religieuse ?

Pour comprendre le processus de création et de légitimation de cette représentation sociale du religieux socialement acceptable, nous avons choisi d'effectuer une recherche sociologique de terrain sur le sujet. Le choix du nouveau Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire (SASEC) est dès lors apparu pertinent de par sa situation de carrefour des attentes gouvernementales et sociales concernant la place de la religion à l'école. La situation unique et nouvelle des animateurs et animatrices de ce service permettait d'observer le processus de délimitation d'un espace acceptable pour un type acceptable de religieux dans l'espace public scolaire. Dès lors, nous avons décidé d'observer et d'interroger ces acteurs et actrices dans les écoles secondaires francophones de l'île de Montréal, tout en analysant leurs relations avec les autres professionnels et administrateurs de leurs établissements respectifs. Une fois traitées, ces données ont constitué la base d'une théorisation ancrée du religieux socialement acceptable.

Les acquis de la recherche

Afin de comprendre le contexte dans lequel exercent les animateurs et animatrices de vie spirituelle et d'engagement communautaire (AVSEC), il a tout d'abord fallu prendre en considération l'histoire des liens entre religion et école publique au Québec. Cette histoire a permis de constater combien la place et le type de religieux présents dans cette école ont grandement évolué, particulièrement au cours des quarante dernières années. Aujourd'hui, ce ne sont plus les religions catholiques et protestantes qui ont une place dans l'école, mais certaines fonctions religieuses visant le « vivre-ensemble » et la croissance personnelle des élèves. Or, le SASEC se situe à plein dans cette nouvelle conception du rôle du religieux à l'école. Ainsi, le cadre officiel qui définit ce service professionnel donne beaucoup de place à la dimension individuelle de l'expérience religieuse ainsi qu'à l'utilité sociale de celle-ci.

Sur le terrain, il en va toutefois autrement. Pour diverses raisons qui tiennent pour beaucoup aux conditions de travail des AVSEC, à l'héritage pastoral de ces professionnelles et professionnels et aux demandes du milieu, le type de religieux qu'ils mettent de l'avant ne correspond pas exactement à celui que le ministère de l'Éducation souhaitait les voir promouvoir dans les écoles. C'est qu'en plus des demandes du Ministère, les AVSEC doivent promouvoir un religieux qui plaît aux directions, aux enseignants et aux élèves ainsi qu'à leurs parents. Leur représentation sociale du champ religieux est donc située au point de rencontre des attentes de ces différents acteurs du milieu scolaire. Et cette représentation sociale a pu être obtenue en prenant en compte ces influences externes aussi bien que le discours des AVSEC sur leur profession. Après avoir pris soin de définir assez largement le concept de champ religieux, nous avons pu réaliser qu'à l'intérieur de celui-ci, le type de religieux que les AVSEC mettent de l'avant, c'est le *spirituel*.

Pour les AVSEC, le spirituel s'entend comme une dimension anthropologique de tout être humain. Cette dimension est individuelle, intérieure et du domaine privé. Sa caractéristique principale est le mouvement, le changement perpétuel : le spirituel n'est jamais fixé, mais en constante évolution. Il doit demeurer ouvert, accueillant à tout ce qui peut le faire progresser, y compris le contenu des religions. Néanmoins, ce qui fait d'avantage évoluer le spirituel et toute la personne humaine, ce sont les expériences intenses sur le plan émotif. Ce sont ces

expériences qui sont censées fonder le sens de l'existence : c'est le rite qui détermine le mythe¹. Ceci permet au spirituel d'échapper à la mise en discours et à l'hétéronomie, qui nécessiteraient l'intervention d'un corps de spécialistes qui savent ce fondement.

Les AVSEC pensent en outre qu'en développant toujours plus sa dimension spirituelle, l'être humain devient plus fort et plus à l'écoute de ses semblables et de son environnement. Sur le plan des normes, le spirituel emprunte sans le dire à la morale chrétienne qui devient universelle en se nommant « valeurs ». Cet appel aux valeurs et à une « éthique universelle », dont les fondements sont tus, permet au spirituel de devenir moteur d'engagement social et donc de citoyenneté, et même de civisme.

Une fois cette représentation sociale du religieusement correct obtenue, il s'agissait de comprendre comment ce modèle particulier de religieux a été construit par les AVSEC. La théorie des champs du sociologue Pierre Bourdieu nous est dès lors apparue pertinente pour tenir compte de la multidimensionnalité de ce processus d'élaboration d'une représentation sociale du religieusement acceptable. Ce que cette théorie appliquée au champ religieux des AVSEC nous apprend, c'est que ces acteurs du milieu scolaire constatent le déclin de la « religion » et qu'ils cherchent à s'en distinguer pour promouvoir un autre type de capital religieux, plus attirant celui-là : le *spirituel* tel que défini ici.

Pour les AVSEC, à l'inverse du spirituel, la *religion* se caractérise par des grands récits transmis d'autorité, des institutions fixées, une fermeture à l'altérité et au progrès, ainsi qu'une morale imposée et une absence de discours pour le présent qui rendent ce type de religieux fortement hypothéqué auprès des jeunes comme de l'ensemble de la société. Constatant que le capital spirituel, lui, prend de la valeur et qu'il est disponible dans l'école, les AVSEC l'auraient donc investi et tenteraient de se l'appropriier tout en le définissant par distinction de la religion.

¹ Voir, sur cette inversion entre le mythe et le rite, David Le Breton, *Passions du risque*, Paris, Métailié, Coll. « Traversées », 1991.

Les questions que cela pose pour l'école

Cette autonomisation du spirituel au sein du champ religieux n'est toutefois pas complétée et ne va pas sans poser problème dans l'école. On peut tout d'abord s'interroger avec Jean-Paul Willaime sur les avantages réels pour les élèves de bénéficier d'un tel service dans l'école :

Je m'interroge beaucoup sur « le service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire » [...] Je m'interroge car je me demande comment il est possible de définir une mission spirituelle de l'école. Si l'on pense que l'école doit promouvoir une spiritualité transconfessionnelle ou aconfessionnelle, cela pose une double question : 1) qu'est-ce que cette spiritualité sans visage ? 2) Appartient-il à la mission d'une école publique de « favoriser le cheminement spirituel de l'élève » ? Même si le Québec reconnaît le besoin d'une formation spirituelle de l'élève répondant « à cet aspect essentiel de l'expérience humaine que représentent le besoin d'absolu et la quête de sens » [...], l'Etat doit-il pour autant lui-même prendre en charge ce besoin ? Ne devrait-il pas en laisser la gestion aux organisations religieuses qui, dans le cadre d'aumôneries (comme cela est le cas en France), peuvent accompagner dans leur quête d'absolu et de sens les élèves qui le souhaitent et dans la religion qu'ils choisissent ?²

Cette interrogation de Jean-Paul Willaime n'est pas, on l'a vu, dénuée de fondements lorsque l'on considère la réalité du travail des AVSEC sur le terrain des écoles. En outre, nous avons pu observer combien dans les faits, ce spirituel prend bel et bien un visage, un contenu. Il est le plus souvent défini par les agents de la religion qui dominent toujours fortement le champ religieux global : dès que le spirituel doit se dire, il est récupéré par les spécialistes de la religion qui possèdent toujours le monopole du « savoir secret » sur le fondement. Ainsi, on a vu comment la *spiritualité* représentait une sorte de tampon entre la religion et le spirituel en même temps qu'il peut s'agir d'un « Cheval de Troie » bénéficiant pour l'heure beaucoup plus aux agents des religions traditionnelles qu'à ceux du spirituel. Il est apparu également que les « valeurs » spirituelles sont en fait constituées de la morale chrétienne, non-dite.

Cette « amnésie de la genèse » des valeurs fait courir un grand risque à l'autonomisation du sous-champ spirituel. Toutefois, on peut se demander aussi si, au bout du compte, la

² Québec, Ministère de l'Éducation, Comité sur les affaires religieuses, Jean-Paul Willaime, « Réactions à l'avis du CAR au ministre de l'Éducation : Rites et symboles religieux à l'école. Défis éducatifs de la diversité », *Rencontre avec les membres du Comité sur les affaires religieuses*, Montréal, Université de Montréal, 15 octobre 2003, p. 4, Site Internet du ministère de l'Éducation, www.meq.gouv.qc.ca/affairesreligieuses/CAR/PDF/Avis_Jean-Willaime.pdf

modification apportée par le capital spirituel au sein du champ religieux global ne va pas entraîner une profonde modification de la structure de celui-ci. Pour les AVSEC, la difficulté réside dans cette nécessaire distinction de la religion pour éviter à leur profession d'être associée aux clauses dérogatoires et autres risques liés à la dévalorisation de la religion dans l'école.

De plus, vis-à-vis des autres champs aussi le capital spirituel des AVSEC doit se distinguer pour atteindre l'autonomie. Pour citer les principaux champs, on peut se souvenir que du côté du politique, le spirituel des AVSEC est officiellement défini par l'État qui fixe ses règles de présence dans l'école : il doit être utile socialement, en particulier par l'instauration de la paix sociale, et il doit permettre aussi la réussite de l'élève. En outre, le champ économique influence aussi le capital spirituel : la performativité qui doit accompagner le développement spirituel de l'élève, la consommation ininterrompue de « biens symboliques », de même que l'isolement individualiste, si caractéristiques du spirituel des AVSEC, semblent constituer autant de règles du jeu imposées par le néolibéralisme pour permettre au spirituel d'émerger dans l'école. Mais de toute façon, pour l'heure, rien n'est encore fixé. En fait, l'autonomisation du sous-champ spirituel et son accès au pouvoir dans le champ religieux scolaire dépendent de ce que ce capital parviendra à s'imposer ou non dans l'espace social global. Il faudrait, en particulier, que suffisamment d'agents parviennent à se l'approprier en le définissant distinctement des autres capitaux actuellement dominants.

Pour aller plus loin

En tout état de cause, on constate que le discours sur le spirituel tenu par les AVSEC dépasse largement le simple cadre scolaire. Il est ainsi remarquable que l'esquisse de typologie religieuse que nous avons élaborée en introduction – pour présenter comment certaines attitudes et certains comportements religieux étaient valorisés – s'est retrouvée dans le discours des AVSEC pour décrire leur travail. Si la représentation sociale du spirituel des AVSEC peut nous dire quelque chose de la représentation générale du religieux socialement acceptable au Québec, il y aurait donc un travail important à accomplir avec cette notion pour réfléchir sur l'évolution actuelle des sociétés occidentales.

Or, on peut tout d'abord noter que la présente étude empirique parvient aux mêmes conclusions que Raymond Lemieux³ ou François Nault⁴, concernant les liens qui existent entre les fondements idéologiques de la société québécoise contemporaine et la valorisation de la représentation sociale actuelle du spirituel. Pour ces deux auteurs, ce qui est valorisé aujourd'hui, c'est l'action ou l'expérience et non le discours. Ceci répond d'ailleurs « logiquement » aux incertitudes ouvertes par les sociétés « axées sur le progrès et réglées par la performance », d'où toutes les questions de sens sont exclues⁵. Dans ce contexte, le « recours au “spirituel” participe davantage de “l'esprit du nouveau capitalisme” qu'il ne le conteste »⁶. Il apparaît également, selon plusieurs auteurs, que la structuration interne des mouvements religieux nouvelâgistes est produite sur la base de la logique du marché⁷. Ce qui signifie que l'actuel accent mis sur le spirituel respecte fidèlement la logique qu'il croit dénoncer. Et cette situation ne semble pas particulière au Québec puisque des études américaines montrent comment ce « capital spirituel »⁸ répond largement au nouvel impératif économique actuel⁹.

³ « Misère de la religion, grandeur du spirituel », *Ton ami*, « *Les Actes de l'Événement 2000* », 18, 55, mai 2001, p. 10-23.

⁴ « La spiritualité relève-t-elle (de) la religion dans un monde désenchanté ? », dans Québec, Ministère de l'Éducation, Comité sur les affaires religieuses, *Le développement spirituel en éducation. Actes du colloque tenu à Québec, 11 et 12 novembre 2003*, Québec, Publications du Québec, 2004, p. 37-48.

⁵ Lemieux, « Misère de la religion, grandeur du spirituel », p. 14.

⁶ Nault, « La spiritualité relève-t-elle (de) la religion dans un monde désenchanté ? », p. 47.

⁷ Pierre C. Noël, « L'institutionnalisation des mouvements nouvelâgistes dans la société : le modèle du marché spirituel », *Science et esprit*, 54, 1, 2002, p. 55-73 ; *Ibid.*

⁸ Voir Bradford Verter, « Spiritual Capital : Theorizing Religion With Bourdieu Against Bourdieu », *Sociological Theory*, 21, 2, New-York & Washington, American Sociological Association, juin 2003, p. 150-174. Si nous ne sommes pas d'accord avec l'auteur sur sa conception d'un nouveau capital – totalement distinct du religieux et qu'il nomme « *spiritual* » –, cet article a le mérite de montrer comment le « *spiritual capital* » se situe au sein d'une économie de la compétition symbolique. Cette économie place le capital religieux traditionnel comme un bien de salut parmi d'autres. À ce titre, on pourrait dire que les « groupes pyramidaux » constitueraient un fondamentalisme économique et une portion visible, car intégraliste et intransigeantiste, d'un beaucoup plus vaste capital d'élaboration de biens de salut : le consumérisme.

⁹ Voir les classiques ouvrages de la sociologie religieuse américaine sur le sujet : Wade Clark Roof, *A Generation of Seekers : The Spiritual Journeys of The Baby Boom Generation*, San Fransisco, Harper & Collins, 1993. Également, du même auteur : *Spiritual Marketplace : Baby Boomers And The Remaking of American Religion*, Princeton, Princeton University Press, 2000. Mais aussi un ouvrage plus ancien de Robert Bellah sur les liens entre l'individualisme religieux et les comportements sociaux et économiques des américains : *Habits of The Heart : Individualism And Commitment in American Life*, Berkeley, University of California Press, 1985.

En outre, Charles Taylor a magistralement démontré dans son essai sur William James combien l'actuelle valorisation d'un religieux personnel, individuel, et fondé sur l'expérience émotive, n'épuisait pas le phénomène religieux. Taylor a également montré que cette valorisation comportait, intrinsèquement, les projets d'un ordre social atomisé et, ultimement, d'une éthique publique identitaire au sein de laquelle la reconnaissance des appartenances communautaires serait absente¹⁰. Notre découverte de l'accent mis sur un religieux de ce type au sein de l'école québécoise est donc préoccupante... Pour les mêmes raisons qui avaient guidé l'instauration du nouveau service d'animation dans les écoles. Il y aurait donc lieu de s'interroger sur l'incidence d'une telle incursion du spirituel au sein du champ religieux et de son inscription dans l'institution scolaire, lieu particulièrement puissant de reproduction sociale.

On pourrait également se questionner sur l'autonomisation problématique du spirituel par rapport à la religion. Nous avons constaté chez les AVSEC une impossibilité pour le spirituel de mettre en mots le fondement du sens de l'existence. En entrant dans le langage, il devient spiritualité et donc bien souvent récupération par les agents de la religion. Cette limitation du spirituel à l'expérience se retrouve-t-elle plus largement dans l'espace social global ? Il semble en tout cas que ce soit le cas dans le domaine des soins de santé¹¹, mais aussi plus largement dans l'espace social, puisque même les penseurs actuellement en vogue semblent prisonniers du discours chrétien pour penser le spirituel et même le religieux. On peut citer

¹⁰ Charles Taylor, *La diversité de l'expérience religieuse aujourd'hui : William James revisité*, traduit de l'anglais par Jean-Antoine Billard, Montréal, Bellarmin, 2003.

¹¹ La littérature est extrêmement abondante sur le sujet du spirituel et de la spiritualité dans les soins de santé. Il est impossible de citer toutes les études pertinentes ici, mais notons tout de même deux références. Tout d'abord, un numéro complet de la revue *Théologiques* consacré à cette question : Solange Lefebvre (dir.), « *Sens et spiritualité dans les pratiques professionnelles* », *Théologiques*, 9, 2, Montréal, Faculté de théologie de l'Université de Montréal, automne 2001. Dans ce numéro, comme d'ailleurs dans de nombreuses études américaines consacrées aux liens entre spiritualité et santé, le spirituel s'entend comme un religieux mou, celui des non-pratiquants. Son capital est donc sous-entendu comme inférieur car dérivé de celui des religions, en particulier du christianisme. Une autre étude, également théologique mais française, cherche à montrer comment la notion de « spirituel » s'impose dans les aumôneries d'hôpitaux sans parvenir à se détacher du modèle chrétien de la spiritualité, laissant ainsi de côté (plus ou moins volontairement) des pans entiers de l'expérience de l'individu, qui ne peuvent se dire faute d'un vocabulaire neutre religieusement. Gwennola Rimbaut, « Évolution du mot spirituel et émergence d'une nouvelle articulation spirituel - religieux dans les aumôneries d'hôpitaux », *Revue d'éthique et de théologie morale « Le Supplément »*, 222, Paris, Cerf, septembre 2002, p. 103-115.

pour exemple Régis Debray¹² qui illustre parfaitement cette volonté de laisser mourir la religion, mais de récupérer les fonctions utiles de celle-ci avec la notion de « religieux » et de « spirituel ». Ces fonctions sont le « vivre-ensemble » et la croissance personnelle. On retrouve donc bien, ici, ce que nous observions concernant les considérations politiques québécoises sur la place de la religion à l'école aujourd'hui. Mais on retrouve surtout, chez Debray, l'omniprésence des références et du vocabulaire chrétiens qui viennent « tuer dans l'œuf » la tentative de distinction et d'autonomisation de sa notion de *religieux*.

De la même manière, si nos observations empiriques sur les liens que nous avons montrés entre « valeurs » et christianisme représentent réellement une tendance plus globale dans l'espace social, n'illustrent-elles pas une valorisation de la morale chez les tenants du christianisme ? Si c'est le cas, ce serait la morale seule qui demeurerait finalement après la sécularisation. Dès lors, des pistes de questionnement nouvelles seraient possibles face au discours actuel sur l'éthique, dont les valeurs sont basées sur des normes souvent obscures, ou volontairement floues, et qui visent à faire oublier la genèse de celles-ci¹³, pour s'imposer comme universellement vraies.

Enfin, si le discours des AVSEC peut nous informer de représentations sociales plus générales pour le Québec, qu'est-ce que cet accent actuellement mis sur le spirituel peut nous dire de l'identité québécoise ? Car il semble bien que de nombreux liens puissent être réalisés entre le spirituel des AVSEC et le religieux des Québécois et des Québécoises. En effet, comme le montrent de nombreux auteurs actuels, le citoyen ou la citoyenne du Québec rejette ses origines chrétiennes, mais ressent un profond malaise et une quête suite à cette perte¹⁴.

¹² *Les communions humaines. Pour en finir avec la religion*, Paris, Fayard, 2004; *Le Feu sacré, fonctions du religieux*, Paris, Fayard, 2003. Voir, en particulier dans cette dernière référence, les pages 27 à 32 dans lesquelles l'auteur tente de définir le spirituel sans jamais parvenir à sortir du discours des religions. Dans la même veine, mais à un autre niveau, l'une des principales critiques que l'on pourrait apporter à l'œuvre de Marcel Gauchet concerne sa conceptualisation universelle de la religion, conçue comme catégorie, en lui donnant pourtant sans le dire un contenu bien particulier, celui du christianisme et en particulier du catholicisme romain.

¹³ Sur ce sujet de la nécessaire explicitation des normes, même religieuses, dans le monde profane pour comprendre les intérêts réels des discours, et ainsi reconstruire une éthique publique commune, voir Jean-Marc Ferry, *Valeurs et normes. La question de l'éthique*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles, Coll. « Philosophie et société », 2002.

¹⁴ Voir notamment André Charron, Raymond Lemieux et Yvon R. Thérout (dir.), *Croyances et incroyances au Québec*, Montréal, Fides, Coll. « Rencontres d'aujourd'hui », 18, 1992. Également Raymond Lemieux et

Or, pour se définir, la nation québécoise doit déterminer ce qui la fonde et la distingue des autres nations. À la manière des AVSEC et compte tenu du pluralisme religieux actuel, ce fondement ne peut plus être le christianisme. On a vu que les AVSEC misent aujourd'hui sur le spirituel pour déterminer un fondement commun à tous leurs élèves. De la même manière, ne pouvant ou ne voulant plus se fonder sur son passé, son histoire religieuse¹⁵, l'identité québécoise se trouve souvent ramenée à un projet de société édulcorée de ses différences et qui montrerait seulement ce qu'elle a de commun avec le reste de l'humanité¹⁶. Comme le spirituel des AVSEC, cette identité se veut totalement inclusive pourvu que soient conservées les règles nécessaires à sa survie : la démocratie et en fait les chartes. Or, de nombreux auteurs pensent qu'il est utopique et impensable de créer de l'identité sur la seule base de l'esprit citoyen, comme certains peuvent le proposer¹⁷.

Donc, si l'on souhaite que l'identité québécoise nationale survive, il y a lieu de s'intéresser à ce que ce que le discours objectif et universel actuel sur la nation dissimule : ce fondement qui ne se dit pas et que l'on ne peut donc critiquer. Ainsi qu'il a été dit pour les valeurs et l'éthique, ce fondement pourrait être chrétien. Il s'agirait dès lors de voir si, réellement, ces normes peuvent créer du lien social fort pour le Québec. Mais il peut également s'agir d'un fondement symbolique plus vaste, travaillant depuis longtemps l'ensemble des sociétés nord-américaines, et dont les agents ont intérêt à garder la paix sociale (donc un semblant d'unité nationale), mais à réduire au minimum les liens communautaires entre les individus :

Micheline Milot (dir.), *Les croyances des québécois, esquisses pour une approche empirique*, Québec, Université Laval, Groupe de recherche en sciences de la religion, Coll. « Les Cahiers de recherches en sciences de la religion », 11, 1992.

¹⁵ Voir sur cette difficulté pour le nationalisme québécois de faire place au pluralisme sans renier l'héritage franco-québécois : Jacques Beauchemin, *L'histoire en trop. La mauvaise conscience des souverainistes québécois*, Montréal, VLB Éditeur, 2003.

¹⁶ Il s'agit ici de la proposition de Gérard Bouchard qui vise à « [p]romouvoir ce qu'il y a de plus universel dans notre passé » (*Le Devoir*, Montréal, 30 janvier 2003, p. A9) en fondant l'identité québécoise sur ce qu'elle a de commune et d'universelle, dans un projet civique qui peut faire place à la langue : *La nation québécoise au futur et au passé*, Montréal, VLB Éditeur, 1999.

¹⁷ À la manière de Kant et de Habermas ou, pour le Québec contemporain, de Claude Bariteau (de l'Université Laval), qui propose de fonder un « avenir commun » sur le droit juridique, d'établir un contrat social qui oublie le passé et qui ne donne droit de cité qu'au présent et au nécessaire vivre ensemble. Voir notamment Claude Bariteau, « Où va le Québec ? Tuer la mort pour construire nos repères », *Le Devoir*, Montréal, 17 septembre 2003, p. A7 ; et « Où va le Québec ? Chasser l'insupportable et fonder un pays », *Le Devoir*, Montréal, 18 septembre 2003, p. A7. Joseph Facal critique vertement ce modèle civique dans « "N" pour nation québécoise »,

l'idéologie néolibérale¹⁸. Dans un tel contexte, et comme pour le spirituel des AVSEC, on peut se questionner sur les chances que la nation québécoise puisse atteindre une distinction et une autonomie face aux forces économiques qui mondialisent comportements, attitudes et cultures.

« *Abécédaire* », dans *Indicatif Présent*, Première chaîne de Radio-Canada, 28 février 2005. Voir également Joseph Facal, « Le pari de la vérité », *La Presse*, Montréal, 6 septembre 2002, p. A11.

¹⁸ Sur le néolibéralisme comme force destructrice des communautés, voir Pierre Bourdieu, « L'essence du néolibéralisme. Cette utopie, en voie de réalisation, d'une exploitation sans limites », *Le Monde diplomatique*, Paris, mars 1998, p. 3.

ANNEXE A

GRILLE DE BASE DES QUESTIONS DESTINÉES AUX ANIMATEURS ET
ANIMATRICES DE VIE SPIRITUELLE ET D'ENGAGEMENT COMMUNAUTAIRE
RENCONTRÉS DANS LES ÉCOLES SECONDAIRES FRANCOPHONES DE L'ÎLE DE
MONTRÉAL

GRILLE DE BASE DES QUESTIONS POSÉES AUX AVSEC

Profil :

Nom ?

Prénom ?

Âge ?

Sexe ?

État civil ?

Marié/e ? Divorcé/e ?

Célibataire ?

Conjoint/e ?

Enfants ?

Religion ?

Pratiquant/e ?

Scolarité ?

Expérience professionnelle ?

En tant qu'AVSEC ?

En tant qu'animateur/trice de pastorale ?

Autre ?

Écoles ?

Primaire ?

Secondaire ?

Les deux ?

Nombre d'écoles ?

Nom des écoles et commissions scolaires ?

Caractéristiques principales de la clientèle étudiante ?

Profession :

Pour vous, qu'est-ce que l'animation à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire ?

Selon vous, en quoi est-ce semblable et différent de l'animation pastorale ?

Pourquoi pensez-vous que l'on soit passé de l'animation pastorale à l'animation à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire ? Est-ce un mieux ou un pis ?

L'animation à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire constitue-t-elle un modèle d'intervention originale ?

Pourquoi avez-vous choisi de pratiquer cette profession ?

Selon vous quelles sont les qualités et quels sont les défauts d'un/e animateur/trice ?

Quelles sont les principales valeurs qui vous inspirent comme animateur/trice ?

Quelles sont les limites de votre tâche ? (intervention, conseil, accueil, accompagnement, organisation)

Comment sont-elles fixées ?

Que trouvez-vous le plus difficile dans votre travail ?

Quels sont les problèmes que vous trouvez difficiles à résoudre ?

Comment pratiquez-vous votre travail ?

Consultations sur demande ?

Organisations d'activités ?

Quels types de questions vous sont le plus souvent posées ?

Comment y répondez-vous ?

Qu'aimez-vous le plus dans votre travail ? Pourquoi ?

Que détestez-vous dans votre travail ? Pourquoi ?

Comment pensez-vous que votre travail est perçu par : les élèves, les parents, l'établissement (direction, professeurs, etc.), la commission scolaire, vos amis ?

Bénéficiez-vous d'une supervision ? Par des confrères, la commission scolaire, autre ?

Selon vous, qu'est ce que votre employeur attend le plus de vous ?

Comment voyez-vous l'avenir de votre profession ? Dans l'école ? Dans le reste de la province ?

Engagement communautaire :

Comment définissez-vous l'engagement communautaire ?

Qu'est-ce qui guide ces engagements ?

Quelles actions qualifiez-vous d'engagement communautaire ?

Pour vous, qu'est-ce que l'engagement ?

Pour vous, qu'est-ce que la communauté ?

Les élèves vous consultent-ils pour l'engagement communautaire ?

Organisez-vous des activités ou est-ce que ce sont les étudiants qui proposent des projets ?

Comment accueillez-vous ces projets et comment les développez-vous ?

Quelles lectures me conseillerez-vous sur l'engagement communautaire ?

Vie spirituelle :

Pour vous, qu'est ce que la vie spirituelle ? Exemples ?

Pour vous qu'est-ce qu'une vie spirituelle ? Exemples ?

Comment définissez-vous le terme spirituel dans votre fonction ?

Êtes-vous à l'aise avec celui-ci ?

Comment réagiriez-vous s'il était décidé de remplacer « spirituelle » par « religieuse », comme c'était le cas du côté protestant ?

Quelles seraient selon vous les conséquences d'un tel changement ?

Pourquoi ?

Verriez-vous un autre titre pour définir votre fonction ?

Avec quelle forme de vie spirituelle vous sentez-vous le plus à l'aise ?

Y a-t-il une forme de vie spirituelle qui est pour vous une source d'inspiration en tant qu'animateur/trice ?

Quelle vie spirituelle est ou serait inacceptable selon vous ?

Qu'est ce que vous préférez/détestez dans les différentes formes de vie spirituelle ?

Comment percevez-vous la place de la vie spirituelle dans la société québécoise ? Est-ce que cette place a changé récemment ? Est-ce que la vie spirituelle y occupe une place suffisamment importante selon vous ? Pourquoi ?

Quelles lectures me conseillerez-vous sur la vie spirituelle ? Pourquoi ?

SI DISTINCTION VIE SPIRITUELLE – ENGAGEMENT COMMUNAUTAIRE :

Quelle proportion de votre temps consacrez-vous directement à l'engagement communautaire ? Et à la vie spirituelle ? Pourquoi ?

ANNEXE B

QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ANIMATEURS ET ANIMATRICES DE VIE
SPIRITUELLE ET D'ENGAGEMENT COMMUNAUTAIRE PRÉSENTS LORS DU
CONGRÈS 2004 DE L'APAVECQ

ANNEXE C

QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX DIRECTIONS D'ÉCOLES OÙ EXERCENT LES
ANIMATEURS ET ANIMATRICES DE VIE SPIRITUELLE ET D'ENGAGEMENT
COMMUNAUTAIRE RENCONTRÉS

GRILLE DE BASE DES QUESTIONS POSÉES AUX DIRECTIONS

Profil :

Nom ?

Prénom ?

Âge ?

Sexe ?

État civil ?

Marié/e ? Divorcé/e ?

Célibataire ?

Conjoint/e ?

Enfants ?

Religion ?

Pratiquant/e ?

Scolarité ?

Expérience professionnelle ?

En tant que directeur/trice ?

Dans cette école et ailleurs ?

Autre ?

Écoles ?

Primaire ?

Secondaire ?

Nom de l'école et de la commission scolaire ?

Caractéristiques principales de la clientèle étudiante ?

Profession :

Pour vous, qu'est-ce que l'animation à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire ?

Pour vous, qu'est-ce que la vie spirituelle ?

Pour vous, qu'est-ce que l'engagement communautaire ?

Selon vous, en quoi le nouveau service est semblable et différent de l'animation pastorale ?

Pourquoi pensez-vous que l'on soit passé de l'animation pastorale à l'animation à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire ? Est-ce un mieux ou un pis ?

Trouvez-vous que le service est suffisamment/trop/pas assez offert dans l'école ?

Selon vous, quelles sont les qualités et quels sont les défauts du nouveau service ?

Trouvez-vous que [prénom et nom de l'AVSEC de l'école] soit un/e bon/ne ou un/e mauvais/e animateur/trice ?

Qu'est ce que vous attendez d'un AVSEC ?

[prénom et nom de l'AVSEC de l'école] répond-t-il/elle à vos attentes ?

Comment voyez-vous l'avenir de ce service dans votre école ? Dans le reste de la province ?

BIBLIOGRAPHIE

MÉTHODOLOGIE ET ANALYSE	280
HISTOIRE ET SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION AU QUÉBEC	283
RELIGION DANS LA SOCIÉTÉ	284
SPIRITUALITÉ, SPIRITUEL	287
RELIGION À L'ÉCOLE	288
SERVICE D'ANIMATION SPIRITUELLE ET D'ENGAGEMENT COMMUNAUTAIRE	293
SERVICE D'ANIMATION PASTORALE	294
IDENTITÉ NATIONALE AU QUÉBEC	295
NÉOLIBÉRALISME	295

Méthodologie et analyse

Barthes, Roland. *Mythologies*. Coll. « Essais ». Paris : Seuil, 1957.

Beauvois, Jean-Léon. « L'acceptabilité sociale et la connaissance évaluative ». *Connexions*, 56. Paris : Association pour la recherche et l'intervention psychosociologiques, 1990, p. 7-16.

Berger, Peter et Thomas Luckmann. *La construction sociale de la réalité*. Paris : Méridiens-Klincksieck, 1986.

Bertaux, Daniel. *Histoires de vie ou récits de pratiques ? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*. Paris : C.O.R.D.E.S., 1976.

Bourdieu, Pierre. *La Distinction : critique sociale du jugement*. Coll. « Le Sens commun ». Paris : Minuit, 1979.

———. *Le Sens Pratique*. Paris : Minuit, 1980.

———. *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard, 1982.

———. *Questions de sociologie*. Paris : Minuit, 1984.

———. « Sociologues de la croyance et croyances de sociologue ». *Archives de Sciences sociales des religions*, 63, 1. Paris : Centre National de la Recherche Scientifique, janvier-mars 1987, p. 155-161.

- . *Choses dites*. Paris : Minuit, 1987.
- . *La Noblesse d'État. Grandes Écoles et esprits de corps*. Paris : Minuit, 1989.
- . *La misère du monde*. Paris : Seuil, 1993.
- . *Les règles de l'art : genèse et structure du champ littéraire*. Coll. « Points. Essais », 370. Paris : Seuil, 1998.
- . *Méditations pascaliennes*. Paris : Seuil, 1997.
- . « Préface ». In *Lire les sciences sociales*. Gérard Mauger et Louis Pinto. Paris : Belin, 1994-1996, vol. 3, p. 220-221.
- et Loïc J. D. Wacquant. *Réponses : pour une anthropologie réflexive*. Coll. « Politique : Libre examen ». Paris : Seuil, 1992.
- Charmaz, Kathy. « Grounded Theory ». In *Rethinking Methods in Psychology*. Sous la dir. de Jonathan A. Smith, Rom Harré and Luk Van Langenhove. Coll. « Research and Practice », 2. Londres : Sage Publications, 1995, p. 27-49.
- Chenitz, Carole W. et Janice M. Swanson (dir.). *From Practice to Grounded Theory : Qualitative Research in Nursing*. Menlo Park (Calif.) : Addison-Wesley Publishing, 1986.
- Deslauriers, Jean-Pierre. *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill, 1991.
- Despland, Michel. « Comment apprend-on à faire de l'histoire des religions? L'exemple d'Hérodote ». *Religiologiques*, 21. Montréal : Université du Québec à Montréal, Département des sciences religieuses, printemps 2000, p. 167-181.
- Dianteill, Erwan. « Pierre Bourdieu et la religion. Synthèse critique d'une synthèse critique ». *Archives de sciences sociales des religions*, 118. Paris : Centre National de la Recherche Scientifique, avril-juin 2002, p. 5-19.
- Emerson, Robert. « Observational Field Work ». *Annual Review of Sociology*. 7. Palo Alto (Calif.) : Annual Reviews, 1981, p. 351-378.
- Faye, Jean-Pierre. *Langages totalitaires, critique de la raison, l'économie narrative*. Paris : Hermann, 1972.
- Fisher, Gustave-Nicolas. *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Montréal/Paris : Presses de l'Université de Montréal/Dunod, 1987.
- Geertz, Clifford. « Common Sense as a Cultural System ». *Local Knowledge : Further Essays in Interpretative Anthropology*. New York : Basic Books, 1983, p. 72-96.
- Gennep, Arnold van. *Les rites de passage : étude systématique des rites de la porte et du seuil, de l'hospitalité, de l'adoption, de la grossesse et de l'accouchement, de la naissance, de l'enfance, de la puberté, de l'initiation, de l'ordination, du couronnement des fiançailles et du mariage, des funérailles, des saisons, etc.* Paris : Picard, 1981.

- Glaser, Barney G. *Theoretical Sensitivity. Advances in The Methodology of Grounded Theory*. Mill Valley : Sociology Press, 1978.
- et Anselm L. Strauss. *The Discovery of Grounded Theory : Strategies for Qualitative Research*. Coll. « Observations ». Chicago : Aldine, 1967.
- Grivel, Charles. « Esquisse d'une théorie des systèmes doxiques ». *Degrés*, 24-25. Bruxelles : [s.n], 1980, p. 1-23.
- Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives. *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Université de Montréal, Centre international de criminologie comparée, 1997.
- Holstein James A., et Jaber F. Gubrieum. « Active Interviewing ». In *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*. Sous la dir. de David Silverman. Londres : Sage Publications, 1997, p. 113-129.
- Huberman, Michael A. et Matthew B. Miles. *Analyse des données qualitatives, Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck Université / Éditions du renouveau pédagogique, 1991.
- Jacoud, Mylène et Robert Mayer. « L'observation *in situ* et la recherche qualitative ». Voir Groupe de recherche interdisciplinaire. *La recherche qualitative*. 1997, p. 239 et 243.
- Jick, Todd D. « Mixing Qualitative and Quantitative Methods : Triangulation in Action ». *Administrative Science Quarterly*. 24. Ann Arbor (Mich.) : University Microfilm International, 1979, p. 602-611.
- Jodelet, Denise. « Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie ». In *Psychologie sociale*. Sous la dir. de Serge Moscovici. Coll. « Le psychologue ». Paris : Presses universitaires de France, 1997, p. 357-389.
- Kaufmann, Jean-Claude. *L'entretien compréhensif*. Coll. « Sociologie 128 ». Paris : Nathan.
- Laperrière, Anne. « L'observation directe ». In *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*. Sous la dir. de Benoît Gauthier. Ste Foy : Presses de l'Université du Québec, 1997, p. 251-272.
- . « La théorisation ancrée (Grounded Theory) : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées ». Voir Groupe de recherche interdisciplinaire. *La recherche qualitative*. 1997, p. 309-340.
- . « Le rôle de l'analyse dynamique dans l'interprétation de données qualitatives ». In *L'interprétation des données dans la recherche qualitative. Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative tenu à l'Université du Québec à Trois-Rivières, octobre 1986*. Sous la dir. de Jean-Marie van der Maren. Montréal : Université de Montréal, Faculté des Sciences de l'Éducation, 1985, p. 93-98.
- Mucchielli, Alex. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin, 1996.

- Paillé, Pierre. « L'analyse par théorisation ancrée ». *Cahiers de recherche sociologique*, 23. Montréal : Université du Québec à Montréal, Département de sociologie, 1994, p. 147-181.
- . « Problématiques d'une recherche qualitative ». Voir Mucchielli. *Dictionnaire des méthodes qualitatives*. 1996, p. 165-167.
- . « Recherche qualitative ». Voir Mucchielli. *Dictionnaire des méthodes qualitatives*. 1996, p. 196-198.
- Nud*Ist* : *Qualitative Social Research Non-numeric Unstructured Data, Index Searching and Theorizing*, version 4,0 (Macintosh, PC). Doncaster - Victoria (Australie) : Qualitative Solution and Research Pty Ltd.
- Oakley, Ann. « Interviewing Women : a Contradiction in Terms ». In *Doing Feminist Research*. Sous la dir. de Helen Roberts. London : Routledge & Kegan Paul, 1981, p. 30-61.
- Poupart, Jean. « L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques ». Voir Groupe de recherche interdisciplinaire. *La recherche qualitative*. 1997, p. 173-209.
- Pugeault, Catherine. « Introduction à la sociologie ». In *L'homme en société*. Despret, Vinciane, Vincent Yzerbit, Catherine Pugeault et Pol-Pierre Gossiaux. Coll. « Premier Cycle ». Paris : Presses universitaires de France, 1995.
- Schatzman, Leonard et Anselm L. Strauss. *Field Research Strategies for Natural Sociology*. Englewood Cliffs (N.J.) : Prentice-Hall, 1973.
- Université du Québec à Montréal, Service de la recherche et de la création. *Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des sujets humains*. Montréal : Université du Québec à Montréal, Service de la recherche et de la création, Site Internet de l'Université du Québec à Montréal, www.unites.uqam.ca/src/ethique/ethique-cadre-normatif.htm.

Histoire et sociologie de l'éducation au Québec

- Audet, Louis-Philippe. *Histoire de l'enseignement au Québec*. Montréal/Toronto : Holt, Rinehart et Winston, 1971, 2 t.
- Bélanger, Pierre W. et Guy Rocher (dir.). *École et société au Québec, éléments d'une sociologie de l'éducation*. Lasalle (Qc) : Hurtubise HMH, 1975.
- Corbo, Claude et Jean-Pierre Couture. *Repenser l'école : une anthologie des débats sur l'éducation au Québec de 1945 au rapport Parent*. Coll. « PUM-CORPUS ». Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 2000.
- Desprès-Poirier, Micheline. *Le système d'éducation au Québec*. Montréal : Gaëtan Morin, 3^e éd., 1999.
- Dion, Léon. *Le bill 60 et la société québécoise*. Coll. « Aujourd'hui ». Montréal : HMH, 1967.

Dufour, Andrée. *Histoire de l'éducation au Québec*. Coll. « Boréal Express », 17. Montréal : Boréal, 1997.

Gendreau, Benoît. *Le système scolaire du Québec*. Ottawa : Guide, 1967.

Religion dans la société

Beckford, James A. *Cult Controversies. The Societal Response to the New Religious Movements*. Londres : Tavistok, 1985.

Bellah, Robert N. *Habits of the Heart : Individualism and Commitment in American Life*. Berkeley : University of California Press, 1985.

Berger, Peter L. (dir.). *Le réenchantement du monde*. Paris : Bayard, 2001.

Bourdieu, Pierre. « Genèse et structure du champ religieux ». *Revue française de sociologie*, 12, 3. Paris : Centre National de la Recherche Scientifique, 1971, p. 295-334.

———. « Le champ religieux dans le champ de manipulation symbolique ». In *Les nouveaux clercs : prêtres, pasteurs et spécialistes des relations humaines et de la santé*. Sous la dir. d'Université des sciences humaines de Strasbourg, Centre de sociologie du protestantisme. Coll. « Histoire et société », 6. Genève : Labor et Fides, 1985, p. 255-261.

———. « La dissolution du religieux ». Chap. in *Choses dites*, p. 117-123.

———. « Espace social et pouvoir symbolique ». Chap. in *Choses dites*, p. 147-166

——— et Monique de Saint Martin. « La Sainte Famille : l'épiscopat français dans le champ du pouvoir ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 44-45. Paris : [s.n.], 1982, p. 1-53.

Bréchon, Pierre (dir.). *Les valeurs des Français. Évolutions de 1980 à 2000*. Paris : Armand Colin, 2001.

Canada, Assemblée nationale. « Charte canadienne des droits et libertés ». *Loi de 1982 sur le Canada*, 1982, ch. 11 (R.-U.), Annexe B.

Canada, Cour suprême. *Centre Okanagan School District No 23 c. Renaud* [1992]2 R.C.S. 970 984.

———. *Syndicat Northcrest c. Amselem*, [2004]2 R.C.S. 551.

Champion, Françoise et Danièle Hervieu-Léger (dir.). *De l'émotion en religion : nouveaux et traditions*. Paris : Le Centurion, 1990.

Charron, André, Raymond Lemieux et Yvon R. Thérioux (dir.). *Croyances et incroyances au Québec*. Coll. « Rencontres d'aujourd'hui », 18. Montréal : Fides, 1992.

Colard, Nathalie. « Dieu est partout », Série « Des nouvelles de Dieu ». *La Presse*, Montréal, 18 décembre 2004, p. A34.

- Concile du Vatican. *La liberté religieuse : décret dignitatis humanæ promulgué par S.S. Paul VI, le 7 décembre 1965*. Coll. « L'Église aux quatre vents ». Montréal : Fides, 1966.
- Debray, Régis. *Le Feu sacré, fonctions du religieux*. Paris : Fayard, 2003.
- . *Les communions humaines. Pour en finir avec la religion*. Paris : Fayard, 2004.
- Drapeau, Maurice. « L'évolution du droit du travail à la lumière de l'arrêt Meiorin ». *Revue du Barreau*. Montréal : Barreau du Québec, printemps 2001, p. 306.
- Élias, Norbert. *La société des individus*. Paris : Fayard, 1991.
- Ferry, Jean-Marc. *Valeurs et normes. La question de l'éthique*. Coll. « Philosophie et société ». Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles, 2002.
- Gauchet, Marcel. *Le désenchantement du monde. Une histoire politique de la religion*. Coll. « Bibliothèque des sciences humaines ». Paris : Gallimard, 1985.
- Gauthier, Madeleine. « Le phénomène religieux au Québec : le cas de deux cohortes de jeunes à 25 ans de distance ». *Nouvelles pratiques sociales*, 9, 1. Sillery : Presses de l'Université du Québec, printemps 1996, p. 47-49.
- Geoffroy, Martin. « Pour une typologie du Nouvel-Âge ». *Cahiers de recherches sociologiques*, 33. Montréal : Université du Québec à Montréal, Département de sociologie, 1999, p. 51-83.
- Germain, Elizabeth, Jean-Paul Montminy, Jacques Racine et Réginald Richard. *Des mots sur un silence. Les jeunes et la religion au Québec*. Coll. « Cahiers de recherches en sciences de la religion : Études et documents en sciences de la religion ». Québec : Université Laval, 1986.
- Gignac, Françoise et al. « Perception et représentation de "Dieu" chez des jeunes. Étude de cas : croyances d'un groupe d'étudiantes et d'étudiants du Cégep de Sainte-Foy ». *Voir Lemieux et Milot (dir.). Les croyances des Québécois*, 1992, p. 277-291.
- Grand'Maison, Jacques (dir.). *Le Drame spirituel des adolescents : profils sociaux et religieux : premier dossier de la recherche-action du diocèse de Saint-Jérôme*. Coll. « Cahiers d'études pastorales », 10. Montréal : Fides, 1992.
- . *Vers un nouveau conflit de générations : profils sociaux et religieux des 20-35 ans*. Coll. « Cahiers d'études pastorales », 11. Montréal : Fides, 1992.
- Greeley, Andrew. *Unsecular Man*. New York : Schocken Press, 1972.
- Hervieu-Léger, Danièle. *La religion en miettes ou la question des sectes*. Paris : Calmann Lévy, 2001.
- . *Le Pèlerin et le Converti. La religion en mouvement*. Paris : Flammarion, 1999.
- Lambert, Yves. « Religion : développement du hors-piste et de la randonnée ». *Voir Bréchon, Les valeurs des Français*, 2001, p. 128-153.
- Le Breton, David. *Passions du risque*. Coll. « Traversées ». Paris : Métailié, 1991.

- Lemieux, Raymond. « Bricolage et itinéraires de sens ». *Religiologiques*, 26. Montréal : Université du Québec à Montréal, Département des sciences religieuses, printemps 2003, p. 11-34.
- et Micheline Milot (dir.). *Les croyances des québécois, esquisses pour une approche empirique*. Coll. « Les Cahiers de recherches en sciences de la religion », 11. Québec : Université Laval, Groupe de recherche en sciences de la religion, 1992.
- Ménard, Guy. *Petit traité de la vraie religion à l'usage de ceux et celles qui souhaitent un peu mieux comprendre le vingt-et-unième siècle*. Montréal : Liber, 1999.
- Milot, Micheline. *Laïcité dans le nouveau monde. Le cas du Québec*. Coll. « Bibliothèque de l'école des hautes études, Section Sciences religieuses », 115. Turnhout : Brepols, 2002.
- . « Tolérance, réciprocité, civisme : les exigences des sociétés pluralistes ». Montréal : Université du Québec à Montréal, Département de sociologie, Texte non publié, 2004.
- Palard, Jacques. « Les mutations du militantisme catholique en France : la dimension politique des ruptures institutionnelles ». *Revue internationale de politique comparée*, 7, 2. Bruxelles : De Boeck Wesmael, automne 2000, p. 385-414.
- Picard, Catherine et Anne Fournier. *Sectes, démocratie et mondialisation*. Paris : Presses universitaires de France, 2002.
- Pierre, Jacques. « L'impasse dans la définition du religieux : analyse et dépassement ». *Religiologiques*, 9. Montréal : Université du Québec à Montréal, Département des sciences religieuses, 1994, p. 15-39.
- Québec, Assemblée nationale. *Charte des droits et libertés de la personne du Québec*. L.R.Q. C-12.
- Québec, Conseil des relations interculturelles, Therrien, Sophie. *Laïcité et diversité religieuse : l'approche québécoise*. Québec : Publications du Québec, 2004.
- Riffaut, Hélène (dir.). *Les valeurs des Français*. Paris : Presses universitaires de France, 1994.
- Rivière, Claude. *Les rites profanes*. Coll. « Sociologie d'aujourd'hui ». Paris : Presses universitaires de France, 1995.
- Roof, Wade Clark. *A Generation of Seekers : The Spiritual Journeys of the Baby Boom Generation*. San Fransisco : Harper & Collins, 1993.
- . *Spiritual Marketplace : Baby Boomers and the Remaking of American Religion*. Princeton : Princeton University Press, 2000.
- Rousseau, Louis. « La place du facteur religieux dans la naissance et le déplacement de l'image identitaire au Québec, 1840-1980 ». In *Préférences politiques et références culturelles au Canada*. Sous la dir. de Claude Sorbets, Bordeaux / Québec : Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine / Presses de l'Université Laval, 2000, p. 49-76.

Taylor, Charles. *La diversité de l'expérience religieuse aujourd'hui : William James revisité*. Trad. de l'anglais par Jean-Antonin Billard. Montréal : Bellarmin, 2003.

« Le jugement de la Cour suprême – Rectificatif », *Le Devoir*, Montréal, 18 juin 1993, p. A8.

Tout le monde en parle. Émission de variétés. Animation par Guy A. Lepage, Réalisation de Manon Brisebois, Montréal : Société Radio-Canada, « Raël, invité spécial », 19 septembre 2004, 20 h.

Spiritualité, spirituel

Balthasar, Hans Urs von. « L'Évangile comme norme et critique de toute spiritualité dans l'Église ». *Concilium*, 9. Paris : Beauchesne, 1965, p. 11-24.

Bergeron, Richard. *Renâitre à la spiritualité*. Montréal : Fides, 2002.

———. *Hors de l'Église, plein de salut. Pour une théologie dialogale et une spiritualité interreligieuse*. Montréal : Médiaspaul, 2004.

Conseil des Évêques de France. *Aller au cœur de la foi. Questions d'avenir pour la catéchèse ?*. Paris : Bayard / Cerf / Fleurus-Mame, 2002.

Côté, Guy. *Communication personnelle*. Montréal, 29 octobre 2004.

Dewey, John. *A Common Faith*. New Haven : Yale University Press, 1934.

Forum de la pastorale dans le secteur public. *La place du spirituel dans les institutions publiques*. Mémoire présenté à la Commission permanente sur l'Éducation du Gouvernement du Québec, octobre 1999.

Gaboury, Placide. *Une religion sans murs. Vers une spiritualité nouvelle*. Montréal : Minos, 1984 (rééd. de Mortagne, 1994).

Hardy, Alister. *The Spiritual Nature of Man*. Oxford : Clarendon Press, 1979.

Hétu, Jean-Luc. *L'humain en devenir. Approche profane de la spiritualité*. Montréal : Fides, 2001.

Hove, Hildegard van. « L'émergence d'un "marché spirituel" ». *Social Compass*, 46, 2. Louvain : Université catholique de Louvain, 1999, p. 161-172.

Languirand, Jacques. « Pour une spiritualité laïque ». *Guide Ressources*. Montréal : SWAA Communication, Mai 1999, p. 78.

Lefebvre, Solange (dir.). « Sens et spiritualité dans les pratiques professionnelles ». *Théologiques*, 9, 2. Montréal : Université de Montréal, Faculté de théologie, automne 2001.

Lemieux, Raymond. « Misère de la religion, grandeur du spirituel ». *Ton ami*, 18, 55. Québec : Association québécoise de la pastorale de la santé, mai 2001, p. 10-23.

- Ménard, Camil et Florent Villeneuve. *Spiritualité contemporaine. Défis culturels et théologiques (Actes du Congrès 1995 de la Société canadienne de théologie)*. Coll. « Héritage et projet », 56. Montréal : Fides, 1996.
- Nault, François. « La spiritualité relève-t-elle (de) la religion dans un monde désenchanté ? ». Voir Québec, Ministère de l'Éducation, Comité sur les affaires religieuses, *Le développement spirituel en éducation*, p. 37-48.
- Québec, Conseil supérieur de l'éducation, Comité catholique, Côté, Guy. *Éthique, spiritualité et religion au Cégep. Rapport d'une recherche du Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation*. Québec : Publications du Québec, août 1992.
- Rimbaut, Gwennola. « Évolution du mot spirituel et émergence d'une nouvelle articulation spirituel - religieux dans les aumôneries d'hôpitaux ». *Revue d'éthique et de théologie morale « Le Supplément »*, 222. Paris : Cerf, septembre 2002, p. 103-115.
- Tarko, Michel Andre. *A Grounded Theory Study of the Experience of Spirituality Among Persons Living with Schizophrenia*. Thèse de doctorat. Vancouver : University of British Columbia, School of Nursing, 2002.
- Verter, Bradford. « Spiritual Capital : Theorizing Religion with Bourdieu Against Bourdieu ». *Sociological Theory*, 21, 2. New-York & Washington : American Sociological Association, juin 2003, p. 150-174.
- Par quatre chemins*. Émission de radio. Animation par Jacques Languirand. Réalisation par Marc Fortin. Montréal : Société Radio-Canada, Dimanche, 20 h.

Religion à l'école

- Assemblée des évêques du Québec, Pierre Morissette. *L'éducation religieuse au service des jeunes*. Montréal, 18 novembre 1999, Site Internet de l'Assemblée des évêques du Québec, www.eveques.qc.ca/aeqdoc_aeq_1999_11_18_f_0.html.
- Assemblée des évêques du Québec, Raymond St-Gelais. « Position de l'Assemblée des évêques du Québec sur l'enseignement religieux confessionnel dans les écoles publiques », Montréal, 26 octobre 2004, Site Internet de l'Assemblée des évêques du Québec, www.eveques.qc.ca/aeqdoc_aeq_2004_10_26_f_0.html.
- Baillargeon, Stéphane. « Qui êtes-vous ? Une grande enquête Sondagem-*Le Devoir* sur les priorités et les aspirations des Québécois. Le bon Dieu des Québécois porte mille masques ». *Le Devoir*, Montréal, 8 octobre 1999, p. A1.
- Baril, Daniel. Communication présentée lors du colloque organisé par le CERUM et le CREUM : *Religion, éthique et citoyenneté à l'école*. Montréal : Université de Montréal, 29 octobre 2004.
- . *Communication personnelle*. Montréal, 29 octobre 2004.

- Berthelot, Jocelyn. *Communication personnelle*. Montréal, 29 octobre 2004.
- Bizier, Jeanne. *L'éducation chrétienne et le rapport Parent*. Coll. « Foi et liberté ». Ottawa : Fides, 1969.
- Cauchy, Clairandrée. « Religion à l'école : casse-tête pour les universités. L'UQÀM et Laval ont devancé Québec en matière d'enseignement culturel des religions ». *Le Devoir*, Montréal, 28 janvier 2005, p. A1.
- Centrale des syndicats du Québec. « Communiqué de presse de la Coalition pour la déconfectionnalisation du système scolaire », 22 février 2005, Site Internet de la Centrale des syndicats du Québec, www.csq.qc.net.
- Charron, Jean-Marc. *Causerie dans le cadre du cours REL714A, Enseignement religieux et moral au Québec : Éducation et citoyenneté*. Montréal : Université du Québec à Montréal, 24 février 2005.
- Cliche, Vincent. « La CEQ consultera ses membres sur la laïcisation de l'école ». *Le Soleil*, Québec, 30 juin 1994, p. A10.
- Debray, Régis. *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*. Paris : Ministère de l'éducation nationale, 2002.
- Durand, Guy, Jocelyne Durand, Lucie Proulx et Jean-Pierre Proulx. *La déconfectionnalisation ou le cas de l'école Notre-Dame-des-Neiges*. Montréal : Libre Expression, 1980.
- Fédération des comités de parents du Québec. *La place de la religion à l'école : une responsabilité partagée avec les parents*. Octobre 1999.
- Gaudette, Pierre. Communication présentée lors du colloque organisé par le CERUM et le CREUM : *Religion, éthique et citoyenneté à l'école*. Montréal : Université de Montréal, 29 octobre 2004.
- Gaumond, André. « Les évêques et la déconfectionnalisation : "Il ne faut surtout pas démissionner !" Selon les sondages, plus de 70 % des parents tiennent à l'école confessionnelle ». *La Presse*, Montréal, 25 octobre 1996, p. B3.
- Hamel, François. *Les enjeux de la confessionnalité scolaire au Québec. Une boîte de Pandore*. Montréal : Les Presses d'Amérique, 1995.
- Laporte, Pierre-Étienne. « Audition du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école ». *Voir Québec*, Commission parlementaire sur l'éducation.
- Larouche, Jean-Marc. « La religion dans l'espace public. Retour sur le rapport Proulx ». *Religiologiques*, 28. Montréal : Université du Québec à Montréal, Département des sciences religieuses, automne 2003, p. 83-92.
- Lavertu, Yves. « Voile islamique à l'école publique française. Un texte de loi difficilement exportable ». *Le Journal du Barreau*, 36, 5. 15 mars 2004, Site Internet du journal, www.barreau.qc.ca/journal/frameset.asp?article=/journal/vol36/no5/voileislamique.html

- Lebuis, Pierre. « La laïcisation du système scolaire : une opération inachevée ». *Le Devoir*, Montréal, 21 février 2005, p. A7.
- . « La religion à l'école : du débat à la crise ». In *Religion et culture au Québec, Figures contemporaines du sacré*. Sous la dir. de Yvon Desrosiers. Montréal : Fides, 1986, p. 185-214.
- . *Faire la vérité sur la confessionnalité scolaire : analyse du discours des instances catholiques officielles en matière de confessionnalité scolaire au Québec : 1963-1982*. Mémoire de maîtrise. Montréal : Université du Québec à Montréal, Département des sciences religieuses, 1984.
- Léger & Léger. « Sondage sur les propositions du rapport Proulx ». Réalisé pour la Coalition en faveur du droit des parents de choisir l'école de leur préférence, 8 au 18 juillet 1999.
- Léger, Paul-Émile. *L'école chrétienne et nos responsabilités*. Coll. « L'Église aux quatre vents ». Montréal : Fides, 1966.
- Martel-Reny, Marie-Paule. *Un point de vue différent sur la place de la religion à l'école : étude exploratoire sur les perceptions religieuses et spirituelles d'adolescent-es de la fin du secondaire du centre de Montréal*. Mémoire de maîtrise. Montréal : Université Concordia, Département d'éducation, avril 2003.
- Milot, Micheline. « La transformation des rapports entre l'État et l'Église au Québec ». *Éducation et francophonie*, 29, 2. Québec : Association canadienne d'éducation de langue française, automne 2001, Site Internet de l'A.C.E.L.F., www.acef.ca/c/revue/XXIX-2/articles/04-Milot.html.
- . Communication présentée lors du colloque organisé par le CERUM et le CREUM : *Religion, éthique et citoyenneté à l'école*. Montréal : Université de Montréal, 29 octobre 2004.
- Ouimet, Michèle et André Pratte. « Oui aux commissions scolaires linguistiques ». *La Presse*, Montréal, 18 juin 1993, p. A1.
- Palard, Jacques. « La confessionnalité scolaire au Québec. Enjeux politiques et religieux ». *L'Année sociologique*, 38. Paris : Presses universitaires de France, 1988, p. 79-107.
- . « La confessionnalité scolaire en débat. La religion a-t-elle encore une place dans l'école québécoise ? ». In *Religion et identités dans l'école québécoise. Comment clarifier les enjeux*. Sous la dir. de Solange Lefebvre. Montréal : Fides, 2000, p. 91-137.
- Proulx, Jean-Pierre. « Audition du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école ». *Voir Québec*, Commission parlementaire sur l'éducation.
- Proulx, Jean-Pierre. « Le pluralisme religieux dans l'école québécoise : bilan analytique et critique ». *Repères : essais en éducation*, 15. Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 1993, p. 157-210.
- Québec, Assemblée nationale. *Loi instituant une commission royale d'enquête sur l'enseignement*. 9-10 Elizabeth II, ch. 25, 28 février 1961.

- . *Loi 180. Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et diverses dispositions législatives*. 19 décembre 1997.
- . *Projet de loi n° 118 (2000, ch. 24). Loi modifiant diverses dispositions législatives dans le secteur de l'éducation concernant la confessionnalité*. Québec, Assemblée nationale, Première session, Trente-sixième législature, 2000.
- . *Loi sur l'Instruction publique*. L.R.Q., Chapitre I-13.3.
- , Commission permanente de l'éducation. « Allocution du ministre de l'Éducation lors de la présentation du projet de loi 118 à la Commission sur l'éducation de l'Assemblée nationale ». *Journal des débats*, Les travaux parlementaires. 36^e législature, 1^{re} session, Québec, 1^{er} juin 2000, Site Internet de l'Assemblée nationale, www.assnat.qc.ca/archives-36leg1se/fra/Publications/debats/journal/ce/000601.htm#_Toc500859959.
- . « Audition du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école ». *Journal des débats*, Les travaux parlementaires. 36^e législature, 1^{re} session, Québec, 9 juin 1999, Site Internet de l'Assemblée nationale, www.assnat.qc.ca/archives-36leg1se/fra/Publications/debats/journal/ce/990609.htm.
- Québec, Gouvernement du Québec. *Décret D. 651-2000*. « Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire ». 1^{er} juin 2000.
- . *Décret D. 865-2001*. « Règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire ». 1^{er} juin 2001.
- Québec, Commission des droits de la personne. *Mémoire à la Commission de l'éducation de l'Assemblée nationale sur la place de la religion à l'école*. Septembre 1999.
- Québec, Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Québec : Éditeur officiel, 1963-1966, 3 t. en 5 vol.
- Québec, Conseil de l'instruction publique, Comité catholique. *Les Règlements du Comité catholique du Conseil de l'instruction publique*. Québec : Éditeur officiel, 1959.
- Québec, Conseil supérieur de l'éducation. *L'enseignant face à l'évolution sociale et scolaire. Rapport 1965-66, 1966-67*. Québec : Éditeur officiel, 1968.
- . *La confessionnalité scolaire*. Québec : Éditeur officiel, 1981.
- , Comité catholique. *Voies et impasses*. Québec : Éditeur officiel, 1974-1980, 5 vol.
- Québec, Conseil supérieur de l'éducation, Comité protestant, Mair, Nathan H. *Recherche de la qualité à l'école publique protestante du Québec*. Québec : Éditeur officiel, 1980.
- Québec, Ministère de l'Éducation. *Formation du groupe de travail sur la place de la religion à l'école*. Communiqué de presse. Québec, 8 octobre 1997, Site Internet du ministère de l'Éducation, www.meq.gouv.qc.ca/CPRESS/CPRSS97/c971008.htm.

- . *Dans les écoles publiques du Québec : une réponse à la diversité des attentes morales et religieuses*. Québec : Publications du Québec, 2000.
- . *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : Publications du Québec, 2001.
- , Commission des États généraux sur l'éducation. *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Exposé de la situation*. Québec : Publications du Québec, 1996.
- Québec, Ministère de l'Éducation, Comité sur les affaires religieuses. *Rites et symboles religieux à l'école. Défis éducatifs de la diversité. Avis au ministre de l'Éducation*. Québec : Publications du Québec, mars 2003.
- . *Le développement spirituel en éducation. Actes du colloque tenu à Québec, 11 et 12 novembre 2003*. Québec : Publications du Québec, janvier 2004.
- . *Éduquer à la religion à l'école : enjeux actuels et pistes d'avenir*. Québec : Publications du Québec, mars 2004.
- , Willaime, Jean-Paul. « Réactions à l'avis du CAR au ministre de l'Éducation : Rites et symboles religieux à l'école. Défis éducatifs de la diversité ». *Rencontre avec les membres du Comité sur les affaires religieuses*. Montréal, Université de Montréal, 15 octobre 2003, p. 4, Site Internet du ministère de l'Éducation, www.meq.gouv.qc.ca/affairesreligieuses/CAR/PDF/AvisJean-Willaime.pdf.
- Québec, Ministère de l'Éducation, Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, *Laïcité et religions. Perspective nouvelle pour l'école québécoise*. Québec : Publications du Québec, 1999.
- , Comité sur l'éducation au phénomène religieux. *L'enseignement culturel des religions. Principes directeurs et conditions d'implantation*. Étude n° 3. Québec : Publications du Québec, 1999.
- Québec, Ministère de l'Éducation, Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, Milot, Micheline et Jean-Pierre Proulx. *Les attentes sociales à l'égard de la religion à l'école publique. Rapport de recherche*. Étude n° 2. Québec : Publications du Québec, 1999.
- Québec, Ministère de l'Éducation, Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, Nadeau, Sylvain. *Le discours de l'État québécois sur la place de la religion à l'école (1964-1998)*. Étude n° 1. Québec : Publications du Québec, 1999.
- Québec, Ministère de l'Éducation, Groupe de travail sur la réforme du curriculum. *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès*. Québec : Publications du Québec, 1997.
- Québec, Ministère de l'Éducation, François Legault. *Lettre à Jean-Marc Charron, président du Comité sur les affaires religieuses*. Québec, 28 février 2001. Voir Québec, Ministère de l'Éducation, Comité sur les affaires religieuses. *Rites et symboles religieux à l'école*. Annexe 2, p. 91-92.
- Québec, Ministère de l'Éducation, Pauline Marois. *D'ici au premier juillet 1998, une suite ordonnée d'événements menant à la mise en place des commissions scolaires linguistiques*.

Communiqué de presse, Québec, 12 juin 1996, Site Internet du ministère de l'Éducation du Québec : www.meq.gouv.qc.ca/cpress/prin96.htm.

———. *La question confessionnelle*. Communiqué de presse, Québec, 12 juin 1996, Site Internet du ministère de l'Éducation du Québec : www.meq.gouv.qc.ca/cpress/prin96.htm.

———. *Les orientations gouvernementales pour la mise en place des commissions scolaires linguistiques*. Communiqué de presse, Québec, 12 juin 1996, Site Internet du ministère de l'Éducation du Québec : www.meq.gouv.qc.ca/cpress/prin96.htm.

Rousseau, Louis et Georges Leroux. « Religion et morale dans l'école pluraliste. Le détournement du rapport Proulx ». *Le Devoir*, Montréal, 20 juin 2000, p. A7.

Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire

Association provinciale des animatrices et animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire du Québec. *Portrait provincial des effectifs du SASEC pour le Ministère de l'éducation*. Questionnaires complétés, 2002-2003, 2003-2004.

Breault, Isabelle. *Favoriser l'ouverture à la liberté, l'autonomie et la transcendance dans l'approche du service non confessionnel d'animation à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire*. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Trois-Rivières, Faculté de théologie, Août 2003.

Centrale des Syndicats du Québec, Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec, Conseil fédéral. *Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire. Exposé de la situation. Plan d'action*. Document CF-MAI-0304-60, [mai 2003 ?].

Chouinard, Marie-Andrée. « La CSDM réduira le nombre de ses professionnels ». *Le Devoir*, Montréal, 13 mai 2004, p. A4.

Forand, Alain. *Allocution de bienvenue*. Congrès annuel de l' Association provinciale des animatrices et animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire du Québec, Montréal, 16 juin 2004.

———. *Communication personnelle*. Longueuil, juillet 2004.

Lavoie, Alain. *Communication personnelle*. Montréal, École Saint-Laurent, mars 2004.

Leblanc, Richard. *Communication personnelle*. Montréal, juin 2004.

———. *Entrevue*. Montréal, 30 Août 2004.

Levasseur, Nick. *Communication personnelle*. Montréal, 16 août 2004.

Martineau, Jean. *Le service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire. Enjeux et perspectives*. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Trois-Rivières, Faculté de théologie, juin 2003.

- Nelson, Gaëtan. *Communication personnelle*. Montréal, École Paul-Gérin-Lajoie-d'Outremont, 8 décembre 2003.
- Québec, Ministère de l'Éducation, Comité directeur conjoint MEQ-CS sur les plans de réussite, Sous-comité sur la mise en œuvre du Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire. *État de situation du service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire, Rapport d'étape. Bilan d'une collecte de données sur les ressources humaines et financières affectées au service. Année 2002-2003*. Québec : Publications du Québec, avril 2003.
- Québec, Ministère de l'Éducation, Secrétariat aux affaires religieuses et Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires. *Pour approfondir sa vie intérieure et changer le monde. Le service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire*. Cadre ministériel, Document de travail. Québec : Publications du Québec, 13 mars 2001.
- Rioux-Dolan, Margaret. *Lettre personnelle*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec, Direction de la Formation des jeunes, 11 février 2005.
- Robitaille, Ginette. *Communication personnelle*. Montréal, Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île, Annexe St-Joseph, février 2004.
- Table des AVSEC. *L'engagement communautaire avec les élèves, ce que c'est, ce que ce n'est pas*, Document imprimé, non daté.

Service d'animation pastorale

- Allaire, Luc. « L'animation de pastorale se modernise ». *Nouvelles CSQ*. Montréal : Centrale des syndicats du Québec, septembre-octobre 2001, p. 8.
- Amiot, Marie-Andrée. « L'école compte sur les "elles" de la pastorale ». *Le Devoir*, Montréal, « Cahier spécial », 8 avril 1993, p. C5.
- Blackburn, R.O. « Un peu d'histoire ». *Bulletin de liaison*, 1, 1. [s.n.], 1965, p. 1.
- Goulet, Marc. *Jalons pour une histoire de la pastorale scolaire au Québec de 1964 à 1969*. Mémoire de maîtrise. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté de théologie, 1970.
- Lavoie, Gilles. *L'animation pastorale au secondaire ou l'Évangile sans Église*. Thèse de doctorat. Montréal : Université du Québec à Montréal, Département de sociologie, juin 1999.
- Lavoie, Michèle. *Du monolithisme au pluralisme en pastorale scolaire au primaire*. Mémoire de maîtrise. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté de théologie, 1979.
- Thibodeau, Marc. « Les animateurs de pastorale veulent se distancer de l'archevêché ». *La Presse*, Montréal, 16 février 2000, p. A13.

Identité nationale au Québec

Bariteau, Claude. « Où va le Québec ? Chasser l'insupportable et fonder un pays ». *Le Devoir*, Montréal, 18 septembre 2003, p. A7.

———. « Où va le Québec ? Tuer la mort pour construire nos repères ». *Le Devoir*, Montréal, 17 septembre 2003, p. A7.

Beauchemin, Jacques. *L'histoire en trop. La mauvaise conscience des souverainistes québécois*. Montréal : VLB Éditeur, 2002.

Bouchard, Gérard. *La nation québécoise au futur et au passé*. Montréal : VLB Éditeur, 1999.

———. « Les défis de la culture québécoise ». *Le Devoir*, Montréal, 11 et 12 janvier 2003, p. B5.

———. « Promouvoir ce qu'il y a de plus universel dans notre passé ». *Le Devoir*, Montréal, 30 janvier 2003, p. A9.

Dumont, Fernand. *Raisons communes*. 2^e éd. Coll. « Boréal compact », 80. Montréal : Boréal 1997.

Facal, Joseph. « "N" pour nation québécoise ». « *Abécédaire* », *Indicatif Présent*. Émission de radio. Animation par Marie-France Bazzo. Réalisation de Jacquelin Castonguay. Montréal : Société Radio-Canada, 28 février 2005, 10 h.

———. « Le pari de la vérité ». *La Presse*, Montréal, 6 septembre 2002, p. A11.

Néolibéralisme

Bourdieu, Pierre. « L'essence du néolibéralisme. Cette utopie, en voie de réalisation, d'une exploitation sans limites ». *Le Monde diplomatique*. Paris : Le Monde Diplomatique, mars 1998, p. 3.

———. *Contre-feux : propos pour servir à la résistance contre l'invasion néo-libérale*. Paris : Liber/Raisons d'Agir, 1998.

Comblin, José. *Le néolibéralisme, pensée unique*, (Trad. de *O neoliberalismo : ideologia dominante na virada do século*. 3^e éd. 2001). Coll. « Questions contemporaines ». Paris : L'Harmattan, 2003.