

Université de Montréal

Vie spirituelle à l'école
Les services d'animation à la vie spirituelle et à l'engagement
communautaire dans les écoles secondaires de la banlieue
montréalaise

par Liette Bélanger

Institut d'études religieuses, Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté
en vue de l'obtention du grade de Maîtrise
en Sciences des religions

Mai 2017

© Liette Bélanger, 2017

Résumé

En 2001, dans le système scolaire québécois, allait voir le jour un nouveau service complémentaire, le Service d'animation à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire, pour remplacer l'ancien Service d'animation pastorale. L'objectif que le ministère de l'Éducation donne à ce service est de favoriser le développement de la vie spirituelle et de l'engagement communautaire à travers des expériences humaines et à l'aide d'une approche centrée sur l'action. Mais comment la vie spirituelle est-elle mise en action dans ce contexte alors que les animateurs eux-mêmes ont souvent l'impression d'escamoter cette dimension? C'est en s'appuyant sur la méthode ethnographique que nous avons voulu cartographier la mise en action de la vie spirituelle dans trois écoles secondaires de la banlieue montréalaise et réaliser une démarche de recherche qualitative et inductive. De la collecte de données à la mise en récit, nous avons trouvé des pistes de réponse au cœur de la construction de sens que sont l'ethnographie et son herméneutique. Cette recherche démontre que la dimension relationnelle est essentielle à la mise en action de la vie spirituelle, que ce soit à travers i) l'apprentissage des qualités sociales d'une personne, ii) l'importance de la valorisation qui implique des relations interpersonnelles, iii) une relecture par le biais d'un dialogue interpersonnel qui permet de faire des prises de conscience ou iv) l'entretien d'une relation importante avec le monde.

Mots-clés : Vie spirituelle, Engagement communautaire, Approche centrée sur l'action, Animation de groupe, Valorisation, Dimension relationnelle, Système préventif, Don Bosco, Service d'animation à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire (SASEC), Éducation au Québec

Abstract

In 2001, in the Quebec school system, a new educational service called the Spiritual Care and Guidance and Community Involvement Service was created to replace the previous Pastoral Animation Service. The Ministry of Education aims to foster the development of spiritual life and community involvement through human experiences and through an action-oriented approach. But how is the spiritual life put into action in this context, when facilitators themselves often feel as if they are avoiding this dimension? It was on the basis of the ethnographic method that we wanted to map out how the spiritual life in three secondary schools in the suburbs of Montreal is put to action and to carry out a qualitative and inductive research process. From the collection of data to the sharing of narratives, we found answers concerning the construction of meaning that are ethnography and its hermeneutics. This research argues that the relational dimension is essential to put into action the spiritual life, whether through (i) learning about the social qualities of a person, (ii) the importance of putting value on people, which is involving interpersonal relationships, (iii) a *re-reading* for raising awareness through interpersonal dialogue, or (iv) the maintenance of an important relationship with the world.

Keywords : Spiritual life, Community engagement, Action-oriented approach, Group animation, Valorisation, Relational dimension, Preventive system, Don Bosco, Spiritual Care and Guidance and Community Involvement Service, Education in Quebec

Table des matières

Résumé.....	ii
Abstract.....	iii
Table des matières.....	iv
Liste des sigles	vii
Remerciements.....	ix
Introduction.....	1
Chapitre 1 : Ancrages historiques et conceptuels du SASEC.....	4
1.1 Quelques repères historiques quant à la déconfessionnalisation	5
1.1.1 Les années 1960, premières étapes vers la déconfessionnalisation	5
1.1.2 Les années 1970, une période de transition	7
1.1.3 Assouplissement en matière d’enseignement dans les années 1980.....	8
1.1.4 Des temps nouveaux, les années 1990.....	10
1.1.5 Passage en douceur du Service de pastorale au Service d’animation à la vie spirituelle et à l’engagement communautaire	15
1.2 Définition des principaux concepts.....	18
1.2.1 Définir la vie spirituelle	19
1.2.2 Définir l’engagement communautaire	23
1.2.3 Définir l’approche centrée sur l’action (ACA).....	25
1.2.4 Le lien étroit entre « engagement communautaire » et « vie spirituelle ».....	28
1.2.5 Explorer la vie spirituelle laïque dans les écoles secondaires.....	29
1.3 Conclusion du chapitre 1	30
Chapitre 2 : Démarche et méthode de recherche	32
2.1 Présentation de la problématique	32
2.2 Récit d’une démarche de recherche qualitative	33
2.2.1 Obtention du certificat éthique.....	33
2.2.2 Repérage	34
2.2.3 Négociation et pré-terrain	35

2.2.4 Spécificité des différentes écoles secondaires participantes	37
2.3 Itinéraire de la construction de sens	41
2.3.1 Les données de la recherche	42
2.3.2 Élaboration de récits ethnographiques	44
2.3.3 Approche herméneutique	45
2.4 Conclusion du chapitre 2	45
Chapitre 3 : Ethnographie descriptive de la vie spirituelle dans les écoles secondaires, à travers trois récits	46
3.1 Première école : Parrainage des nouveaux	46
3.1.1 Profil de l'AVSEC 1	46
3.1.2 Description de l'animation en quatre activités	47
3.1.3 Vie spirituelle et engagement communautaire dans cette école	53
3.2 Deuxième école : Coffret de rêve	57
3.2.1 Profil de l'AVSEC 2	57
3.2.2 Description de l'activité	57
3.2.3 Vie spirituelle et engagement communautaire dans cette école	61
3.3 Troisième école : Justice sociale	63
3.3.1 Profil de l'AVSEC 3	63
3.3.2 Description de l'activité	63
3.3.3 Vie spirituelle et engagement communautaire dans cette école	67
3.4 Conclusion du chapitre 3	74
Chapitre 4 : Interprétation des récits ethnographiques	75
4.1 Discours des AVSEC sur la vie spirituelle	75
4.2 Mise en action de la vie spirituelle : valorisation et axes d'intervention	78
4.2.1 Valorisation	78
4.2.2 Axes d'intervention : théorie et mise en pratique	80
4.3 Le « mythe » de la relecture	81
4.4 Les prises de conscience faites par les jeunes	82
4.5 Conclusion du chapitre 4	84

Chapitre 5 : Réflexion autour du processus de la valorisation à partir du système préventif de Don Bosco.....	85
5.1 Commentaire sur une citation de Cherblanc.....	85
5.2 Présentation d'un intervenant oublié : Jean Bosco	87
5.3 Le SASEC, un système préventif?.....	88
5.4 Conclusion du chapitre 5	90
Conclusion : La mise en action de la vie spirituelle	92
1. Synthèse du mémoire.....	92
2. Les limites de la recherche.....	96
3. L'application du système préventif au SASEC	96
4. Fruits du travail d'herméneutique.....	97
Bibliographie.....	99
Annexe 1 : Formulaire de consentement	xi
Annexe 2 : Questionnaires d'entrevues	xv
a) École 1	xv
b) École 2	xvii
c) École 3	xviii
d) Personnel des écoles	xx

Liste des sigles

ACA	Approche centrée sur l'action
AVSEC	Animateur à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire
MELS	Ministère de l'Éducation, des loisirs et des sports
SASEC	Service d'animation à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire

*Le jour où tu comprendras que l'éducation ne se
limite pas à l'enseignement, tu t'y consacreras.
Fernand Bélanger*

*À la mémoire de mon père qui a consacré sa vie
aux jeunes des écoles primaires et secondaires.*

Remerciements

Le temps m'a appris que l'on témoigne souvent trop tard notre reconnaissance aux gens qui nous entourent pour tout ce qu'ils ont su nous apporter au moment de leur passage dans notre vie. À mon père qui nous a quittés pour un monde meilleur et à qui je n'ai pas su dire suffisamment « je t'aime », ma plus profonde reconnaissance pour tout ce qu'il m'a appris. Papa tu as été pour moi le plus beau des modèles de courage, car malgré ton handicap visuel, tu as voué toute ta vie à l'enseignement d'enfants voyants.

À tous mes proches et amis qui ont su souligner les moments de réussite, les petits comme les grands, un merci sincère, ainsi que pour la générosité de leur soutien dans les moments difficiles, alors qu'ils me prêtaient une épaule sur laquelle pleurer.

C'est souvent auprès de gens qui tout comme moi vivent des situations handicapantes que j'ai reçu les plus beaux et sincères encouragements. À tous mes collègues et amis des Services documentaires adaptés aux étudiants en situation de handicap, un grand merci. Un remerciement tout particulier à Mme Nicole Chamberland qui ne s'est pas limité à son rôle de bibliothécaire pour devenir l'oreille qui écoute et l'amie qui console. Merci à M. Nissim Louis, mon conseiller du Service aux étudiants en situation de handicap, pour son soutien dans différentes circonstances parfois complexes.

Je veux aussi témoigner toute ma gratitude à Mme Leanne Mielczarek de Lupus Canada pour toutes les informations qu'elle a su me faire parvenir et à l'organisme dont elle a la responsabilité pour les bourses d'études que j'ai reçues. À M. Rémi Saint-Laurent, président et fondateur de Lupus Gatineau, pour ses encouragements à devenir plus forte que la maladie.

Enfin sans la contribution de professionnels, ce travail n'aurait jamais vu le jour. Pour cela, je tiens à remercier le professeur Alain Gignac qui a accepté de prendre la direction de ce mémoire de maîtrise, ses idées créatives furent une source d'inspiration. J'en profite également pour remercier le professeur Olivier Bauer pour toute la confiance qu'il a su me témoigner pendant la période où il a dirigé ma recherche. Je tiens aussi à témoigner ma reconnaissance à Mme Nancy Labonté qui a su me prêter assistance comme superviseure de stage et plus tard en tant qu'accompagnatrice. Je ne veux pas passer sous silence la contribution de tous les

professeurs de la Faculté de théologie et de sciences des religions qui ont fait bien plus que de m'enseigner, ils m'ont fait aimer une discipline.

Je tiens par-dessus tout à saluer et témoigner toute ma gratitude à deux animatrices et un animateur des Services d'animation à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire, à une directrice de première secondaire et une enseignante d'anglais langue seconde ainsi que l'ensemble du personnel des trois écoles secondaires de la banlieue montréalaise. Sans leur contribution à ma recherche de terrain, il m'aurait été impossible de recueillir les données nécessaires à la rédaction de ce mémoire.

Introduction

Si nous avons à justifier notre choix de travailler sur la vie spirituelle, nous dirions que nous croyons sincèrement que l'humain est un être profondément spirituel. Cependant, ce dernier ne voit pas toujours à quel point l'expérience spirituelle rythme sa vie quotidienne. Pourtant celle-ci lui donne l'opportunité de répondre aux questions existentielles et fondamentales qu'il se pose, lui permettant ainsi de donner sens à sa vie. Bien qu'au départ, elle soit une démarche individuelle, on ne peut expérimenter seul la vie spirituelle, car elle se vit à l'intérieur d'une communauté. Il ne saurait en être autrement puisque la vie spirituelle est une démarche qui se fixe pour objectif l'atteinte d'une unité personnelle possible seulement si la quête de sens se situe au cœur d'un engagement communautaire.

Afin de favoriser le bien-être d'autrui comme celui des adultes de demain et considérant que tôt ou tard dans la vie plusieurs d'entre nous seront appelés à tenir un rôle d'éducateur, que ce soit comme parent, enseignant, animateur ou intervenant dans différents milieux, il nous est apparu pertinent de choisir d'étudier notre sujet à l'intérieur du Service d'animation à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire (SASEC) que l'on retrouve dans les écoles québécoises. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) affirme que :

Le service se veut un outil pour accompagner les élèves dans leur recherche d'identité et leur quête de sens et d'unité, 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 peut également être un outil pour aider à contrer le vide intérieur [...]. En somme, le service peut représenter pour les élèves une occasion de faire des pas dans cet exigeant, mais nécessaire chemin d'unification de l'être et d'humanisation, avec ses hauts et ses bas. (MELS, 2005, p.9)

Dès les débuts de notre recherche, nous allions constater que malgré l'important rôle du SASEC, très peu d'auteurs s'étaient s'attarder à la question de la vie spirituelle au cœur de ce service. Selon nous, le premier à l'avoir fait fut Jean Martineau à l'intérieur d'un mémoire de maîtrise. Il y mentionne que :

[...] la vie spirituelle est une force de personnalisation et un processus d'humanisation. Elle doit atteindre le statut d'une foi, c'est-à-dire d'un engagement basé sur un choix conscient qui mobilise la personne au cœur de la vie quotidienne. C'est en ce sens qu'elle devient le fondement de l'engagement communautaire. (Martineau, 2003, p. 99)

Une année plus tard, lors de sa collaboration à l'ouvrage *Éduquer le sujet éthique. Par des pratiques novatrices en enseignement et en animation*, dirigé par Nancy Bouchard, Raymond Laprée explique :

[...] le ministère de l'Éducation a posé une distinction de principe entre le cheminement « spirituel » et le cheminement « religieux ». Il réserve à ce dernier la relation qu'une personne entretient avec le divin dans une communauté de foi. Toutefois, loin d'être incompatible avec le cheminement religieux, le cheminement spirituel accompagne plutôt celui-ci dans tout ce qu'il comporte de dynamisme subjectif. Le cheminement spirituel embrasse tout ce qui est relatif au sens à la vie, à l'expérience réfléchie et responsable, aux valeurs, à l'immatériel à l'au-delà de soi. [...] Le spirituel est en lien avec la formation de la conscience, le discernement du sens des choses, les raisons de vivre. (Laprée, 2004, p. 113)

De son côté, Cherblanc (2005, p. 162) stipule que dans la pensée des animatrices et animateurs, l'engagement communautaire collectif est centré sur l'action et a pour but de réaliser quelque chose pour autrui. Il précise même que le volet spirituel pose question quant à la compréhension du concept de vie spirituelle par les animatrices et animateurs du SASEC. Toutefois pour Solange Lefebvre, certaines questions se posent quant aux moyens mis en place afin d'accomplir le développement spirituel (Lefebvre, 2007, p. 28).

Selon nous, les animatrices et animateurs à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire (AVSEC) rencontrent le problème d'avoir des horaires si chargés qu'ils croient négliger la vie spirituelle dans la réalisation de leurs activités. Toutefois, ils l'animent quand même sans s'en rendre compte. Cela engendre la question de recherche suivante : *Comment la vie spirituelle est-elle mise en action par les services d'animation à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire?* Notre objectif général sera de cartographier la façon dont l'expérience spirituelle prend forme dans l'animation du SASEC.

Au premier chapitre, afin de comprendre le contexte dans lequel a été mis en place le SASEC, nous présenterons quelques repères historiques quant à la déconfessionnalisation du système scolaire québécois. Ce long processus débute dans les années 1960 et nous enchaînerons avec chaque décennie jusqu'aux années 1990, période à laquelle allait se concrétiser cette déconfessionnalisation. En conséquence, le SASEC allait remplacer le service de pastorale. Ce chapitre vous présentera aussi les définitions des principaux concepts utilisés tout le long de ce mémoire afin d'en faciliter la compréhension.

Au second chapitre, nous présenterons notre démarche de recherche qualitative en débutant avec la présentation de notre problématique. Afin de comprendre le travail des AVSEC, nous avons emprunté l'observation participante à l'ethnographie pour la cueillette des données. Nous poursuivrons avec la façon dont nous procéderons pour rédiger trois récits ethnographiques qui décrivent l'expérience spirituelle vécue dans les écoles secondaires. Ce processus engendre un cheminement de la construction du sens qui nous mènera à interpréter les trois récits ethnographiques selon une approche herméneutique.

Au troisième chapitre, les données descriptives provenant d'observations et de résultats d'entrevues réalisés dans trois écoles secondaires constitueront trois récits indispensables : *Parrainage des nouveaux*, *Coffret de rêve* et *Justice sociale*. Chacun des récits présentera en un premier temps le profil de l'AVSEC, décrira ensuite une activité observée, puis enchaînera avec la manière dont les intervenants parlent de la vie spirituelle en regard de l'engagement communautaire, et ce qu'ils disent de leur perception de ces deux réalités.

Afin d'explorer des pistes de réponses à notre question de recherche, au quatrième chapitre, nous ferons ressortir quatre idées qui traversent les récits ethnographiques du chapitre trois. Nous procéderons selon une approche que Ricœur nomme une herméneutique, c'est-à-dire un travail d'interprétation du sens reconstruit. Nous visiterons les idées transversales suivantes : le discours des AVSEC sur la vie spirituelle, la mise en action de la vie spirituelle, le « mythe » de la relecture et les prises de conscience faites par les jeunes.

Un dernier chapitre complète le travail d'interprétation et permet d'envisager la possible fonction préventive du SASEC en tissant des liens avec l'œuvre de Don Bosco. Ce cinquième chapitre est une réflexion qui consolide la dimension relationnelle du SASEC.

Ce mémoire dégagera des éléments importants qui favorisent la compréhension de la vie spirituelle et de son lien étroit avec l'engagement communautaire. Nous souhaitons déclencher chez le lecteur une réflexion sur la mise en action de la vie spirituelle. Cela passe par la valorisation qui conduit le jeune à voir sa propre dignité, à reconnaître celle de l'autre, favorisant la mise en place de relations interpersonnelles et ainsi, à tirer profit au maximum de l'expérience spirituelle. Cette recherche suggère que la vie spirituelle est présente au cœur de toute animation ou activité mise en place par des animatrices et animateurs du SASEC.

Chapitre 1 : Ancrages historiques et conceptuels du SASEC

Depuis l'enfance, nous avons entendu parler régulièrement des problématiques et des changements qui s'opéraient dans le milieu scolaire, et ce, jusqu'au décès de notre père en 1998. Cet homme, cet enseignant, avait consacré sa vie à l'éducation des jeunes du primaire et du secondaire. Ce n'est qu'après avoir repris nos études que l'histoire allait nous rattraper. Dès les débuts, nous avons côtoyé des étudiants du programme en enseignement, éthique et culture religieuse. Et voilà qu'un jour, la rencontre d'une jeune collègue – une animatrice de pastorale « nouveau genre » disait-elle – nous fait comprendre que ce service qui nous avait tant fait grandir n'était plus le même. Les questions qui s'étaient discrètement manifestées quelques années auparavant allaient refaire surface. Que s'était-il donc passé? Qu'était devenu notre cher service d'animation pastorale? Qu'était ce fameux service d'animation à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire (SASEC)? Et surtout comment se vivait la vie spirituelle à l'école? Comment était-elle mise en action dans le cadre des SASEC?

Ce sont ces questions qui allaient stimuler d'abord notre curiosité et, par la suite, notre intérêt. Nous avons besoin de comprendre et de savoir, tant qu'il est possible de savoir, la place qu'occupait la vie spirituelle à l'école. Nous savions enfin ce sur quoi nous désirions travailler, ce que nous voulions découvrir et apprendre. Nous venions de nous donner un grand défi.

La première partie de ce chapitre sur les repères historiques vient répondre à nos interrogations préliminaires. Nous y aborderons, le sujet de la déconfessionnalisation débutée dans les années 1960 qui allait se concrétiser à la fin des années 1990 et au début des années 2000. Par conséquent, le Rapport Proulx allait insister sur l'importance du développement de la vie spirituelle des jeunes. Résultat, en 2001, on instaura dans les écoles un nouveau service complémentaire pour assumer ce rôle, le service d'animation à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire.

Sous forme d'état de la question, la deuxième partie présente les définitions des principaux concepts que l'on retrouve à l'intérieur de notre mémoire. Ce cadre conceptuel

soutient notre exploration de la vie spirituelle laïque dans les écoles secondaires de la banlieue montréalaise.

1.1 Quelques repères historiques quant à la déconfessionnalisation

Cette partie se fixe pour objectif de présenter quelques repères historiques sur l'évolution de la place du religieux à l'école et sur les événements qui ont conduit à la déconfessionnalisation du système scolaire québécois. Cet exercice nous offre l'opportunité de mieux saisir la décision du Ministère de l'Éducation de remplacer l'ancien service d'Animation pastorale par le Service d'animation à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire (SASEC), reconnaissant ainsi l'importance de l'implication de l'école dans le développement spirituel des jeunes.

Bien que notre méthode ne soit pas historique, il est essentiel d'aborder cette dimension dans l'analyse d'une communauté. Selon Mayer (2000), pour Henderson et Thomas, la dimension historique a de l'importance, car « les problèmes d'un quartier sont en relation avec les gens, les structures collectives et les événements du passé. Ils soulignent que cette "dimension historique" a été trop souvent sous-estimée dans la littérature sur l'intervention sociale » (Mayer, 2000, p. 237).

1.1.1 Les années 1960, premières étapes vers la déconfessionnalisation

La religion, objet d'apprentissage à l'école publique, n'est pas un processus neutre. L'école est sans aucun doute un des lieux où la gestion du pluralisme représente un défi quotidien. Plusieurs parents de religions différentes souhaitent transmettre à leurs enfants, avec la contribution de l'école, les valeurs liées à leur foi. Comme le mentionne Céline Saint-Pierre (2004, p. 4), le *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, mieux connu sous le nom de *Rapport Parent*, recommandait déjà dans les années 1960, le pluralisme. Cela a permis de revoir les fondements de notre système d'éducation et celui du rôle de l'école dans ce qui était le contexte multiculturel de l'époque. Elle ajoute qu'en matière religieuse, le *Rapport Parent* établissait clairement la reconnaissance de la neutralité de l'État. Dès lors l'État a voulu prendre la place centrale dans la gestion du système d'éducation publique, entraînant une perte de pouvoir pour l'Église catholique.

Le christianisme demeure la seule religion dans les faits, mais par rapport aux autres religions, 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 » (Cherblanc, 2005, p. 40). Le christianisme ne possède plus une dimension collective, « Le rapport parle ainsi de "conscience individuelle religieuse" » (Cherblanc, 2005, p. 40). La religion se trouve donc renvoyée dans la sphère du privé.

Le premier tome du rapport de la Commission Parent est déposé en 1963. « Il porte sur les structures supérieures de l'éducation et propose la mise sur pied d'un ministère de l'Éducation... » (Racine, 2010, p. 278). Suivra le Bill 60 qui affirme que l'État veut gérer efficacement le système scolaire. L'Église catholique s'oppose et récupère tout de même une partie des pouvoirs en matière d'éducation. « Dès lors, l'organisation et la gestion du système de l'éducation ne sont plus du ressort de l'Église qui conservera certaines prérogatives, les pouvoirs sont transférés au gouvernement. [...] On vient d'ouvrir la porte au changement, à l'évolution du système d'éducation » (Bélanger, 2012, p. 22).

À la suite d'une baisse des pratiques religieuses, des personnes ont pensé que la confessionnalité du système scolaire allait à l'encontre de leurs convictions; ainsi dans le but du respect de la liberté religieuse et de la diversité, le Rapport Parent mentionne :

L'État et toute la société doivent reconnaître à chaque personne le droit de rechercher librement et de façon responsable la vérité en matière religieuse, de faire ses propres options, de pratiquer une religion ou de n'en pratiquer aucune, bref de suivre en cette matière les dictées de sa conscience personnelle. (Rapport Parent, 1966, p. 32)

Alors par respect de la neutralité de l'État, l'éducation devint accessible à tous sans discrimination de croyance afin de faire preuve d'ouverture à la diversité. Si un nombre suffisant de parents le sollicitaient, un enseignement non confessionnel pouvait être accordé. Et on demandait aux écoles confessionnelles de bien vouloir faire preuve de souplesse et d'accorder des exemptions de l'enseignement religieux à la demande des parents.

Selon nous, ces changements n'ont pas seulement eu une influence sur le développement du système de l'éducation, mais ont entraîné la mise en place de base conduisant postérieurement à la déconfessionnalisation par une réappropriation de la gestion du système scolaire et l'instauration d'une confessionnalité souple qui considère ainsi le droit de tous à l'éducation dans une société pluraliste. (Bélanger, 2012, p. 23)

1.1.2 Les années 1970, une période de transition

À la suite de la création du ministère de l'Éducation en 1964, la place de la religion à l'école a été étudiée avec la volonté d'assouplir l'accessibilité pour en arriver à offrir le libre choix entre l'enseignement religieux et l'enseignement moral. Le but visé des écoles offrant un enseignement religieux ouvert à la diversité était d'accorder à chaque enfant le droit à une éducation dispensant différents points de vue en ce qui a trait à la vérité sans que lui soit imposée une idéologie religieuse ou philosophique.

Selon Sylvain Nadeau (1999, p. 21), en 1976, le *Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire* ne déroge pas à cette façon d'aborder la question de la religion. Le même auteur ajoute : « Les débats entourant le *Livre vert* vont toutefois amener le ministre de l'Éducation, Jacques-Yvan Morin, à considérer des questions plus pointues relatives à la place de la religion à l'école dont celle de l'exemption de l'enseignement religieux confessionnel » (Nadeau, 1999, p. 21). Et comme le dit si bien Christine Cadrin-Pelletier (2005, p. 96), l'adoption de la *Charte des droits et libertés du Québec* (1975) et de la *Charte de la langue française* (1977) modifie le paysage scolaire, dès lors, les élèves immigrants doivent fréquenter l'école française. Les écoles catholiques commencent à accueillir des élèves de diverses origines culturelles. Elle mentionne aussi : « Les effets systémiques sont considérables pour l'institution scolaire francophone catholique, principalement à Montréal, tant en termes de gestion qu'en termes des mentalités du personnel scolaire » (Cadrin-Pelletier, 2005, p. 96). En réalité, l'éducation à la diversité religieuse apparaît et la différence entre Montréal et le reste de la province s'accroît rapidement. Le ministre de l'Éducation de l'époque reconnut cette problématique et en guise de solution, il fit créer un cours d'enseignement moral optionnel.

Quand Céline Saint-Pierre (2004, p. 18) nous entretient de cette période, elle insiste sur l'importance de l'adoption d'un nouvel énoncé de politique éducative ayant pour titre « L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action » (1979). Elle mentionne qu'on y retrouve un objectif pour le système d'éducation permettant aux jeunes de se développer selon leurs ressources personnelles afin de devenir des personnes autonomes et créatrices et de se préparer à leur rôle de citoyen. Cet énoncé de politique et plan d'action, mieux connu sous le nom de *Livre orange* est perçu par Sylvain Nadeau (1999, p. 23) comme un point d'arrivée et de départ :

point d'arrivée des consultations du *Livre vert* et point de départ pour la réalisation des transformations à venir du renouveau pédagogique.

Le *Livre orange* avance le principe de base de la diversité institutionnelle de l'école. Par conséquent, nous croyons que la religion se retrouve à l'intérieur de cette diversité. Pour Nadeau : « Ce principe constitue la pierre angulaire du discours de l'État, particulièrement en ce qui concerne la question de la religion. La diversité religieuse se voit reconnue comme une valeur inhérente au milieu scolaire » (Nadeau, 1999, p. 23). Ces valeurs morales auront pour rôle l'intégration du pluralisme, ce qui exige du système scolaire d'harmoniser le cadre confessionnel avec le principe de diversité de l'école. Afin d'appliquer ces principes et valeurs, outre la suggestion de différents types d'écoles, Nadeau (1999, p. 24) retient de l'énoncé politique la proposition selon laquelle l'école qui dispense l'enseignement religieux catholique ou protestant offre la possibilité d'un enseignement de la « morale naturelle ».

Entre 1974 et 1982, malgré une influence encore présente de l'Église, le gouvernement, pour reconnaître la *Charte des droits et libertés* et respecter les libertés de conscience et de religion, a réalisé des réformes trop souvent jugées comme mineures. Toutefois, nous les considérons comme importantes, car elles allaient engendrer des transformations pédagogiques.

1.1.3 Assouplissement en matière d'enseignement dans les années 1980

En 1981, dans le cadre du Congrès mondial des sciences et de l'éducation et dans la suite du *Livre vert* et du *Livre orange*, le ministre Jacques-Yvan Morin présente son plan d'action. Nadeau complète cette idée, en citant les propos du ministre : « Dans le livre vert puis dans le plan d'action, nous avons voulu retrouver la continuité et nommer les valeurs que l'école doit contribuer à transmettre » (Nadeau, 1999, p. 24 citant Jacques-Yvan Morin, « Les valeurs, l'éducation et le développement culturel », *Actes du Congrès mondial des sciences de l'éducation*, p. 470). Or Nadeau (1999, p. 21) observe que le *Livre blanc* de 1981 présenté par Camille Laurin et ayant pour titre : *Une école communautaire et responsable*, complément des documents de 1974 et 1979, qui revendique le pluralisme à l'école et sa déconfessionnalisation, sera rendu inopérant. L'Association des parents catholiques, avec l'appui de la Commission des écoles catholiques de Montréal et de l'archevêque de Montréal, Mgr Paul Grégoire va amener la contestation de la révocation du statut confessionnel devant les tribunaux. « Ils obtiendront

gain de cause en vertu des droits et privilèges consentis dans la Constitution canadienne aux catholiques et aux protestants des villes de Québec et Montréal. » (Nadeau, 1999, p. 25) Pour pallier cette situation, l'État revoit la question de la liberté de choix et de religion ainsi que son application au-delà du régime d'exemption. Nadeau (1999, p. 25) ajoute que le nouveau ministre de l'Éducation, Camille Laurin propose une série de mesures qui s'inscrivent dans les suites des livres vert et orange. Comparativement à ces documents, le Livre blanc s'attarde aux structures; c'est ainsi que le ministre Laurin veut définir le rôle de l'État pour solutionner le malaise de l'exemption et favoriser le respect des droits et libertés de conscience et de religion. Cela a pour conséquence de restreindre le pouvoir des comités catholiques et protestants, en faisant en sorte que le système d'option pratiqué en 4e et 5e secondaires s'étende à l'ensemble du primaire et du secondaire, tout en maintenant un enseignement conforme à leur croyance.

Malgré tout, comme le mentionne Jean-Pierre Charland : « Il a fallu attendre 1984 avant qu'on offre aux parents et à leurs enfants le choix entre deux options : l'enseignement religieux et l'enseignement moral. » (Charland, 2005, p.179)

Les réactions de l'épiscopat catholique et de la Commission des droits de la personne du Québec révèlent au ministre Laurin les discriminations de la loi envers ceux et celles qui ne sont pas catholiques ou protestants. C'est surtout un autre ministre, Yves Bérubé qui tentera de faire avancer les choses avec le projet de loi 3 qui visait à déconfessionnaliser les structures et à ouvrir l'école au pluralisme. « Ainsi la loi 3 ne supprime pas l'école confessionnelle, elle supprime, cependant [...] l'administration publique confessionnelle [...]. Elle permettra une transition graduelle [...] » (Nadeau, 1999, p. 28 citant Gouvernement du Québec, 13 novembre 1984, p. CE5).

En 1986, la confessionnalité mitigée du système scolaire continue de faire problème. Le ministre de l'Éducation, Claude Ryan, à l'aide du projet de loi 131, qui veut favoriser un fonctionnement harmonieux, avait protégé la Loi de l'instruction publique, la Loi du Conseil supérieur et la Loi du ministère de l'Éducation du Québec contre des contestations éventuelles, comme le mentionne Nadeau (1999, p. 30).

Ces trois lois octroient des privilèges aux catholiques et aux protestants, lesquels, s'ils ne sont pas protégés par une clause dérogatoire, peuvent se voir jugés inconstitutionnels [...]. Pour pallier cette situation, la loi 131, par la clause dérogatoire,

met à l'abri les droits et privilèges des catholiques et des protestants. (Nadeau, 1999, p. 30)

En un mot, le ministre justifie le besoin d'utiliser la clause dérogatoire pour des motifs de paix sociale.

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 la Loi sur l'instruction publique a une grande importance quant à la place du religieux à l'école. Adoptée en 1988, c'est celle qui concerne 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. (Cherblanc, 2005, p. 45)

Mais encore une fois, le ministre Claude Ryan, afin d'éviter des contestations constitutionnelles de la nouvelle loi sur l'instruction publique, renouvelle la clause dérogatoire à la *Charte canadienne des droits*. Sur le sujet, Cherblanc précise :

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 [...] et les Commissions scolaires protégées par la Constitution ne sont pas menacées. (Cherblanc, 2005, p. 46)

Pour terminer cette décennie, citons une opinion que nous partageons, celle de Cadrin-Pelletier : « Ce n'est qu'en 1991 que le Comité catholique fait preuve d'ouverture à la diversité religieuse, trop peu, trop tard. » (Cadrin-Pelletier, 2005, p. 95)

1.1.4 Des temps nouveaux, les années 1990

Dans les années 1990, les travaux demandés par le Ministère de l'Éducation insisteront sur la qualité du vivre ensemble, les valeurs communes et l'éducation à la citoyenneté afin de proposer des réponses au pluralisme culturel et religieux. À ce propos, Céline Saint-Pierre mentionne : « Les années 1990-2000 sont celles des travaux en profondeur et de consultation publique pour revoir les finalités de l'école québécoise au regard des changements sociaux que vivent le Québec, mais aussi l'ensemble des pays industrialisés... » (Saint-Pierre, 2004, p. 19). La décennie des années 1990 deviendra donc officiellement celle de la déconfessionnalisation du système scolaire.

En 1994, le Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire présidé par Claude Corbo a produit un rapport intitulé *Préparer les jeunes au 21e siècle*. Inspirée par Céline Saint-Pierre et d'autres auteurs, nous croyons pouvoir dire que dans son rapport, Claude Corbo propose des pistes de réflexion sur l'éducation civique et le vivre-ensemble. Notons ici que les résultats obtenus, mentionnés dans ce rapport, ont été retenus par la suite dans de nombreux travaux de cette période. Ils ont servi ni plus ni moins de fil conducteur dans des décisions prises ultérieurement sur les contenus des curriculums. Nous retenons de ce rapport ces propos sur l'importance de la mission de socialisation et de préparation aux rôles sociaux de la vie adulte. Le vivre ensemble des personnes et des institutions de cultures différentes exigera de l'école qu'elle considère la diversité ethnique et religieuse afin de contribuer à l'intégration des élèves à des valeurs communes. Pour cette raison, les valeurs doivent se transmettre au-delà de l'enseignement, car ce qui se vit dans une classe n'est pas neutre. L'enseignement religieux ne peut plus être le véhicule de la transmission des valeurs quand les écoles ne sont plus divisées selon l'appartenance religieuse et quand l'enseignement religieux ne sera plus présent dans les programmes. Pour tenir compte du métissage grandissant de la population, il est nécessaire d'établir des valeurs communes à transmettre et de mettre en place un nouveau moyen de transmission. Une recommandation va être engendrée par ce rapport : concevoir un lieu d'éducation civique pour tous faisant la promotion de la *Charte des droits*, des valeurs de démocratie, de la justice sociale et de la responsabilité citoyenne.

Selon Charland et Saint-Pierre, la Commission des états généraux sur l'éducation (1995-1996) après une vaste consultation auprès de la population et du monde de l'éducation, avait recommandé la déconfessionnalisation du réseau scolaire. Ainsi la mission de l'école se devait d'instruire et de socialiser. Ces missions reposent sur la transmission des valeurs véhiculées par la société démocratique et sur le respect des institutions communes.

La Commission des états généraux sur l'éducation reconnaît dans les savoirs et les valeurs, les éléments structurants de la culture à transmettre à l'école. Le contenu proposé pour la mission de socialisation se situe en continuité avec la proposition du Rapport Corbo et on notera le lien qui est fait entre cette éducation aux valeurs et la préparation à l'exercice de la citoyenneté. (Saint-Pierre, 2004, p. 23)

Saint-Pierre précise que l'école ne peut réaliser cela toute seule, elle doit pouvoir compter sur la famille et les groupes communautaires pour assumer des responsabilités en ce qui a trait aux valeurs ou à l'acquisition de moyens nécessaires pour vivre sa citoyenneté.

En 1996, la Commission recommande donc d'achever la séparation de l'Église et de l'État. « En mars 1997, avant même de donner un mandat explicite au Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, la ministre de l'Éducation avait fait à l'Assemblée nationale une déclaration intitulée "La gestion de la diversité à l'école" » (Racine, 2010, p. 284, citant La déclaration de l'annexe 2 du Rapport Proulx, 1999, p. 261). Celle-ci s'inscrivait à l'intérieur d'une motion où le gouvernement exprima sa volonté de transformer les commissions scolaires confessionnelles en commissions scolaires linguistiques et, pour cela, d'abroger l'article 93 de la Constitution canadienne de 1867. Racine (2010, p. 285) mentionne que dans cette déclaration, la ministre de l'Éducation Pauline Marois indiquait les trois orientations retenues par le gouvernement. Citant cette déclaration, Racine souligne :

Il convient de gérer en matière d'éducation religieuse et morale dans la perspective d'une société pluraliste ouverte [...] L'école publique se doit donc de respecter le libre choix ou le libre refus de la religion [...] Pour autant, l'école n'a pas à se montrer réfractaire à tout propos sur la religion. Elle doit se montrer ouverte et capable d'accueillir, par-delà les convictions particulières et dans un esprit critique, ce que les religions peuvent apporter en fait de cultures de morale et d'humanisme. (Racine, 2010, p. 285, citant La déclaration de l'annexe du Rapport Proulx, 1999, p. 261)

À cela, Racine (2010, p. 285) ajoute que les deux autres lignes directrices insistaient sur le besoin d'aborder cette question de la diversité des attentes religieuses de façon progressive et dans le respect de l'histoire et de la culture religieuse. Le même auteur précise que la ministre prévoyait trois aménagements : a) l'abolition de la confessionnalité des commissions scolaires; b) un moratoire sur le statut des écoles afin de favoriser la mise en place harmonieuse des Commissions scolaires linguistiques; c) la confirmation du libre choix entre l'enseignement moral et religieux catholique ou protestant. Enfin, madame Marois évoquait l'hypothèse d'offrir aux élèves « une certaine formation au sujet du phénomène religieux, des cours de cultures religieuses intégrant les diverses grandes traditions, des cours d'histoire des religions » (Racine, 2010, p. 286, citant La déclaration de l'annexe 2 du Rapport Proulx, 1999, p. 262).

C'est en octobre 1997 que la ministre donnait le mandat général d'examiner la place occupée par la religion à l'école à un groupe de travail présidé par Jean-Pierre Proulx. Les

orientations données par la ministre sont devenues les fondements de toutes les décisions prises par la suite par le gouvernement. Cherblanc mentionne :

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 peuvent être remplacées par des commissions scolaires linguistiques. C'est chose faite le 1er juillet 1998. (Cherblanc, 2005, p. 48)

L'année 1998 fut donc la période de la réforme scolaire et de l'adoption du projet de loi 118. Ce projet de loi modifie les dispositions relatives à la confessionnalité qui se trouvent dans diverses lois du secteur de l'éducation. Le projet de loi modifie d'abord la loi sur le Conseil supérieur de l'éducation dans le but d'abolir le Comité catholique et le Comité protestant du Conseil supérieur de l'éducation. Les règles de formation de ce même Conseil sont aussi modifiées. En plus, ce même projet de loi modifie la loi sur l'instruction publique afin d'y maintenir le droit, pour les élèves du primaire et du secondaire, de choisir entre « l'enseignement moral et religieux catholique ou protestant » et l'enseignement moral. Bien que les écoles demeurent catholiques ou protestantes, des commissions scolaires linguistiques francophones et anglophones voyaient le jour. Dès lors, la loi sur l'instruction publique confirme l'importance du cheminement spirituel de l'élève :

De portée générale, l'article précise le rôle, la mission et le projet éducatif de l'école. Le premier paragraphe intitulé « Rôle de l'école » énonce trois éléments : dispenser des services éducatifs, collaborer au développement social et culturel de la communauté et faciliter le cheminement spirituel de l'élève en vue de son épanouissement. [...] Ce sont des finalités éducatives majeures. (MELS, 2007, p. 6)

Sur la période des années 1990, nous affirmons que ce fut celle de nombreux événements. Cette période mouvementée préconisa la déconfessionnalisation définitive du système scolaire qui se concrétisa en 1999 et au début des années 2000. Cet événement se produisit en 1999, suite à la remise du Rapport du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école au Ministre de l'Éducation, François Legault.

Les membres du Groupe de travail déclaraient 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 ». (Cherblanc, 2005, p. 50)

Le Groupe de travail se base sur des principes fondamentaux pour ses recommandations, c'est-à-dire, la neutralité de l'État, les droits individuels et les droits des enfants à l'éducation. Cela sans oublier que l'école québécoise doit avoir pour mission de socialiser les enfants. « 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 » (Cherblanc, 2005, p. 51).

Quatre repères complémentaires ont guidé le gouvernement dans les orientations proposées (Ministère de l'Éducation, 2000, pp. 3-5) :

1. Le repère social : L'école doit favoriser une cohésion sociale qui inclut la pluralité sous toutes ses formes.
2. Le repère culturel : La première mission de l'école est de favoriser la découverte de l'univers des sciences humaines par l'enfant. Elle se réalise totalement dans un climat qui considère le développement intégré des jeunes dans les différents aspects de leur vie. Elle veut les aider à développer leurs connaissances d'eux-mêmes et de leur milieu.
3. Un repère juridique : Il est nécessaire d'agir dans le respect des chartes des droits. Il devient donc de premier ordre de traiter chacun équitablement, peu importe sa croyance, respectant le statut majoritaire ou minoritaire, en valorisant la coexistence harmonieuse de divers modes de vie et de pensée.
4. Un repère pédagogique : En développant l'art d'accompagner, il faut agir face aux attentes morales et religieuses afin de favoriser l'adaptation dans le respect.

Le statut confessionnel des écoles publiques cesse le 1er juillet 2000. Le projet de loi 118 est sanctionné. Les écoles se doivent de ne plus être d'une seule confession religieuse ou le lieu de formation d'une seule religion. Cherblanc explique :

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 vers un plus grand épanouissement. (Cherblanc, 2005, p. 75)

Le ministre de l'Éducation allait décider de remettre cette responsabilité à un service complémentaire bien précis : le Service d'animation à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire (SASEC).

1.1.5 Passage en douceur du Service de pastorale au Service d'animation à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire

L'auteur Jacques Cherblanc (2005, p. 82) nous rapporte que le changement de mentalité s'est relativement bien opéré. Devant s'adapter aux réalités des écoles, les services d'animation pastorale avaient déjà effectué la transition des pratiques confessionnelles vers des activités portant surtout sur le développement spirituel et l'engagement communautaire. « 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 » (Cherblanc, 2005, p. 82). Martineau, cet ancien animateur de pastorale devenu AVSEC, abonde dans le même sens, allant jusqu'à dire que le service de pastorale, « quoique transformé, est maintenu sous le vocable de Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire » (Martineau, 2003, p. 39). Pour lui, la modification importante est que l'animatrice ou l'animateur n'est plus mandaté par l'Évêque du Diocèse. Ajoutons que cette conversion a démontré la volonté de s'inscrire au cœur de la diversité en reconnaissant les milieux multiethniques et les croyances propres à chacun.

Depuis les années 1950, le service d'animation pastorale offert dans les écoles publiques a considérablement changé. À cette époque la pastorale constituait généralement un service offert par les curés dans chaque école de sa paroisse. Citant Lavoie et Gault, Cherblanc (2005, p. 82) nous apprend que ce service scolaire avait pour rôle de préparer les jeunes aux sacrements en leur enseignant les principes, les dogmes et la morale catholique; l'animation pastorale encourageait les jeunes à prendre le relais des adultes au sein de l'Église. La pastorale voulait favoriser l'intégration des jeunes dans la communauté paroissiale, dans l'Église des adultes.

À partir des années 1960, suite à la création des polyvalentes, ce modèle change assez rapidement au secondaire public. Les animateurs deviennent des spécialistes et leur travail se modifie peu à peu. Cherblanc précise : « 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 »

(Cherblanc, 2005, p. 84). Dans certaines écoles, cette réflexion va utiliser du temps normalement réservé aux objectifs sacramentaires.

Sur les années 1970, Cherblanc (2005, p. 87) nous apprend que les animatrices et animateurs du secondaire mettent de l'avant l'idée de développer un service semblable aux autres professionnels présents dans l'école (psychologues, orienteurs scolaires, etc.) avec lesquels ils travaillaient régulièrement. Il est évident que pendant ces années, l'animation a délaissé les activités religieuses pour se concentrer sur des actions pratiques ayant en général des visées 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 terme rituel scolaire 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. (Cherblanc, 2005, p. 87)

Dans les années 1980, l'animation pastorale observe en général le modèle proposé par le Comité catholique, mais les animateurs évoluent en valorisant les expériences au détriment du discours.

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 des 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. (Cherblanc, 2005, p. 88)

Suite aux pressions des animateurs et animatrices, l'épiscopat révisé les orientations de ce service, ce qui entraîne la mise en place d'activités plus près des besoins particuliers des écoles, geste très apprécié par les directions.

Cependant dans les années 1990, des insatisfactions dans les milieux où on retrouve du pluralisme religieux entraînent la rédaction de rapports et de mémoires allant dans le sens d'un changement de nature du service. Les animatrices et animateurs désirent donc « remplacer le modèle confessionnel existant par un "service commun d'animation spirituelle et communautaire" » (Cherblanc, 2005, p. 89, citant le Forum de la pastorale dans le secteur public 1999, p. 13). Cette appellation avait pour but de mieux représenter le travail réalisé dans

les écoles et à distancer les animateurs du catholicisme aux yeux des parents. La pastorale commence ainsi à se déconfessionnaliser tranquillement pour commencer à se centrer sur tous les jeunes sans oublier ceux appartenant à la communauté chrétienne, comme nous le confirme Cherblanc (2005, p. 89).

Suite à son grand questionnement des années 1990 sur le système scolaire, l'État s'interroge sur ce service complémentaire. En 2000, l'État décide donc de répondre au désir des animatrices et animateurs et de réaliser des changements à la fonction de ce service. C'est ainsi qu'en 2001, les animatrices et les animateurs de pastorale allaient devenir des animatrices et animateurs à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire.

Comme nous l'avons vu plus tôt le passage du service de pastorale au SASEC s'est relativement bien opéré. Malgré tout, Solange Lefebvre (2007, p. 51) précise que le SASEC s'est retrouvé dans l'obligation de se distinguer de la pastorale tant par ses activités que dans l'approche employée dans le traitement des questions liées à la spiritualité. La même auteure ajoute : « La confusion persiste toujours dans certaines écoles quant aux objectifs et aux tâches du SASEC, et ce malgré les efforts déployés pour mieux le faire connaître » (Lefebvre, 2007, p. 52). Cela sans oublier que dans « les écoles, plusieurs regrettaient la plus grande disponibilité des animateurs pastoraux et les liens plus étroits que ceux-ci pouvaient développer avec les élèves » (Lefebvre, 2007, p. 52). Cette conversion ne se serait donc pas faite sans difficulté. Un bon nombre d'écoles n'eurent pas de SASEC pendant près d'un an, le temps nécessaire pour réviser le service selon le *Cadre ministériel*¹. Par conséquent, plusieurs animatrices et animateurs perdirent leur emploi sans considération pour leur expérience.

Cette auteure s'étant penchée sur les difficultés rencontrées lors du changement (Lefebvre, 2007, p. 56) rapporte qu'en 2007, il existe toujours une ambiguïté sur le rôle des AVSEC. Certains perçoivent ces animatrices et animateurs comme occupant un rôle confessionnel – cela provenant sans doute de la connotation religieuse qui reste associée au mot spirituel. L'absence de support de la part des commissions scolaires en plus d'autres problèmes ont pour conséquence que certaines animatrices et certains animateurs doutent de l'acceptation

¹ Le *Cadre ministériel* est un document à l'intérieur duquel les AVSEC retrouvent la description et les objectifs de leurs tâches.

de leur service. De plus différents auteurs s'entendent pour dire que certaines commissions scolaires profitèrent de ce changement pour acheminer les ressources financières utilisées par les services de pastorale vers d'autres services. Ces enveloppes budgétaires auraient pourtant été importantes pour assurer la qualité de ce nouveau service ainsi que la capacité des animatrices et animateurs de réaliser les nouveaux objectifs de ce service d'animation spirituelle.

Peu importe les difficultés, pour un bon nombre de personnes, ce service complémentaire doit s'intégrer et se développer de plus en plus, car il a comme objectif de faire croître le pouvoir d'action des jeunes. Le SASEC offre ses activités à tous les élèves sans aucune discrimination, peu importe leur situation physique, intellectuelle, sociale, culturelle ou religieuse. « Par les moments de réflexions, de partage ou d'engagement qu'il offre aux élèves, il les amène à s'ouvrir à d'autres dimensions de leur vie et actualiser leur créativité dans des domaines diversifiés » (MELS, 2008, p. 27). Les élèves seront outillés pour faire face aux complexités des enjeux sociaux actuels et seront en mesure d'oser des réponses aux grandes questions existentielles et éthiques, source de pouvoir sur leur vie.

Nous retenons de cette partie de notre travail que malgré les difficultés rencontrées, ce changement du service de pastorale au SASEC, c'est fait en douceur. Un fait nous a particulièrement étonnées : la préparation de ce passage a débuté par des transformations graduelles à l'intérieur même du service de pastorale, et ce, bien avant les années 1990.

1.2 Définition des principaux concepts

Pour cette partie, nous nous sommes fixée pour objectif de clarifier et définir les principaux concepts de cette recherche. Pour définir la vie spirituelle, nous nous basons sur l'avis de trois experts : Jean-Claude Breton, Jacques Cherblanc et Jacques Grand'Maison. Quant à la définition de l'engagement communautaire, notre choix d'experts s'arrête sur Jacques Cherblanc, Jean Martineau (ancien animateur pastoral devenu AVSEC) et Raymond Laprée. Enfin, nous sélectionnons Jacques Cherblanc, Raymond Laprée et Jean Martineau pour définir l'approche centrée sur l'action. Nous consacrerons aussi un point au sujet de l'importance du lien existant entre vie spirituelle et engagement communautaire. Pour terminer cette section, nous élaborerons notre définition de la vie spirituelle laïque dans le milieu scolaire du 21^e siècle.

1.2.1 Définir la vie spirituelle

Les valeurs morales et spirituelles sont deux valeurs fondamentales trop peu intégrées dans les pratiques individuelles et collectives d'aujourd'hui. Des esprits laïques aussi bien que religieux déplorent ce déficit intérieur.

Jacques Grand'Maison (2015, p. 34)

Pour Breton (2006, p. 11), l'origine du mot « spirituel » s'inspire de l'idée de « souffle », traduit de l'hébreu *ruah* : « Le vocabulaire français qui inclut les mots “spiritualité” et “spirituel” vient du latin *spiritus* qui est lui-même la traduction du mot grec *pneumaticos* utilisé par Paul au début du christianisme, dans le droit fil de la tradition juive qui parlait de la *ruah*. »

Il nous apparaît nécessaire d'expliquer les nuances de la vie spirituelle qui ne seraient pas déterminées par la présence ou l'absence de Dieu. Selon Breton (1999, p. 17), lorsque l'on parle de « spirituel », on entend par là une forme de philosophie de la vie, de regard orienté vers l'intérieur de soi qui permet de se retrouver et d'unifier sa vie. La spiritualité contemporaine représente la façon dont chacun se préoccupe de la vie de son esprit. Selon le même auteur, on utilise l'expression « vie spirituelle » pour désigner le phénomène général de l'expérience spirituelle. Celle-ci peut satisfaire le besoin profond de l'être humain de répondre aux grandes questions de l'existence. Quelques années plus tard, il nuancera et précisera son propos en disant qu'au Québec, on en est venu à parler de « spiritualité » au sens de « vie spirituelle séculière », comme à l'époque des Lumières. Ici, on entend donner une place à la quête spirituelle sans attachement à la religion et même en opposition à celle-ci. « Le rejet de l'épithète “spirituel” et l'emploi du mot “spiritualité”, souvent pour remplir des fonctions autrefois jouées par le mot “religion”, permettent de désigner ce que j'appelle “le phénomène spirituel”, en évitant toute référence religieuse » (Breton, 2006, p. 15). L'auteur poursuit en précisant que la vie spirituelle est une expérience, c'est-à-dire un cheminement autonome par l'être qui la pratique (Breton, 2006, p. 21). C'est l'expression de la dimension significative de ce que croient vivre ceux qui nous entourent, d'où son importance. Quand ils parlent d'une expérience spirituelle, cela signifie une expérience qui se déroule en eux. La vie spirituelle est d'abord une vie, une réalité en mouvement et en progrès qui s'inscrit dans la personne qui la vit, avant de se tourner vers un

objet extérieur. Pour Breton (2006, p. 32), il est donc possible d'affirmer que la vie spirituelle comporte la recherche d'une unification de chacune des dimensions de la vie. Sans arriver nécessairement à son but, la vie spirituelle vise l'harmonisation de tout ce qui constitue la vie d'un individu.

Nous venons de voir que, pour Breton, le spirituel est un regard orienté vers l'intérieur de soi qui permet d'unifier sa vie.

Pour Grand'Maison (2013, p. 13), le spirituel se situe au cœur de l'individu, au plus profond de lui-même, et c'est ce qui le transcende. À travers nos expériences, nos convictions et nos croyances, c'est le spirituel qui apporte de la profondeur à notre vie. On lit ici aussi un détachement du religieux, tout en conservant la dimension transcendante du spirituel :

Ces profondeurs silencieuses font place à l'âme et à la conscience. C'est là où se loge la vérité au fond de soi. Ce silence sait écouter l'autre. Il ouvre à plus grand que soi, tout en permettant de nécessaires retours sur soi, sur ses responsabilités. S'y cachent des sources et des ressources de sens et de dépassement. Ce fond spirituel et moral déborde les murs religieux. (Grand'Maison, 2015, p. 34)

Grand'Maison, (2013, p. 5) aborde l'expérience comme un questionnement critique qui ouvre sur le désir et la volonté de chercher et de tracer ses propres chemins de vie, de sens et de spiritualité. Cela permet à chacun de développer sa capacité de penser et repenser sa vie, lui donner du sens. Cette expérience spirituelle a pour rôle de répondre aux questions existentielles qui surgissent de sa vie. C'est le lieu d'une intériorité inspirante pour mieux vivre et agir.

Nous avons vu que pour Breton, le spirituel est un regard vers l'intérieur de soi qui permet d'unifier sa vie. Pour Grand'Maison, c'est ce qui nous dépasse, bien que cela vienne du plus profond de soi et que c'est ce qui donne de la profondeur à notre vie. Il n'y a donc pas de surprise quand Cherblanc nous dit : « 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 » (Cherblanc, 2005, p. 4). Cet auteur qui a effectué ses recherches dans le cadre du SASEC explique le spirituel comme un élément central dans la vie du jeune et dans une société qui n'offre plus de repères « grâce à une "forme de retour à soi", à ce qui vient d'en dedans, par opposition à ce qui vient de l'extérieur » (Cherblanc, 2005, p. 63 citant Côté, *Éthique et spiritualité au CÉGEP*). Il parle donc d'intériorité, « ce qui relève de la conscience, de l'être à sa source » (Cherblanc 2005, p. 63 citant Côté). Cherblanc (2005, p. 200)

explique que le spirituel réunit tous les élèves, tous les individus, peu importe leur univers religieux. Grâce au spirituel la personne croyante a sa place, sans avoir à se prononcer sur sa religion. Le spirituel constitue ainsi, selon Cherblanc (2005, p. 64), l'essence de l'esprit civique, esprit que l'école se doit de développer chez les jeunes. Cela sans oublier que par son aspect non confessionnel et sa centration sur l'individu, cette dimension favorise l'apprentissage de la tolérance et davantage l'appréciation de la diversité religieuse. Il ajoute que sur le plan individuel, le spirituel est pertinent à la formation de l'élève (Cherblanc, 2005, p. 202). Son développement spirituel lui offre la possibilité de mieux réussir tant sur le plan académique, social que professionnel, comme il vit mieux avec lui-même.

Cherblanc (2005, p. 163) situe dans le volet « vie spirituelle » du SASEC, des activités de méditation, de connaissance de soi, mais aussi de leadership et ce, même si les AVSEC les placent dans le volet « engagement communautaire ». Il explique qu'elles se retrouvent à la fois dans les deux volets, engagement communautaire et vie spirituelle, car en plus des dimensions sociales de ces objectifs, le but poursuivi par l'AVSEC, dans l'organisation de ces activités, est la croissance personnelle du jeune. Est-ce que les AVSEC ont conscience de cette dualité dans certaines de leurs animations? Nous reviendrons un peu plus loin dans ce chapitre sur la présence de ce lien très étroit entre vie spirituelle et engagement communautaire.

Dans le volet spirituel, Cherblanc mentionne qu'il s'agit d'une transmission de valeurs :

[...] il peut s'agir également d'animation en classe visant à transmettre des valeurs aux jeunes (le partage, le don). En fait, la notion de « valeurs » permet aux AVSEC d'affirmer que n'importe quelle activité qu'ils proposent participe du volet « Vie spirituelle » puisque des valeurs sont toujours mises de l'avant et présentées aux élèves. Les AVSEC considèrent donc tous que la transmission des valeurs relève de la « vie spirituelle ». (Cherblanc, 2005, p. 163)

Ces mots de Cherblanc, nous font sursauter à chaque fois que nous en faisons la lecture. Premièrement, tous les AVSEC ne partagent pas le même point de vue sur le volet « vie spirituelle » de leur travail, il n'est donc pas approprié de dire que tous ont la même perception face à la transmission des valeurs. D'un autre côté, dans son ouvrage *Une spiritualité laïque au quotidien. Neuf voies d'accès au spirituel*, Grand'Maison consacre un chapitre à la « voie des valeurs » et, à l'intérieur de ce dernier, il donne la parole à des jeunes. Sur la crise des valeurs, un s'exprime en ces mots : « Une vraie valeur, pour être elle-même, doit avoir des racines. J'ai

entendu dire que des sondages soulignent que c'est la valeur "respect" qui arrive en tête de liste. Les gens insistent sur cela parce qu'il y a beaucoup de problèmes d'irrespect. Mais pratiquement personne ne semble rien savoir de la source du problème d'irrespect. Peut-être qu'elle est spirituelle? Par exemple : se pourrait-il qu'on ait perdu le sens du sacré? » (Grand'Maison, 2013, p.53) Un autre : « [...] je dirais la même chose au sujet de l'autorité qui n'est plus une valeur aujourd'hui. Là encore, c'est peut-être une question spirituelle. Prenons la valeur de l'honnêteté; elle ne peut être vécue vraiment si elle ne fait pas autorité sur moi. » (Grand'Maison, 2013, p. 54) Grand'Maison confirme que les jeunes recherchent quelque chose de vrai et de solide : « Mon besoin, mon goût de spiritualité me vient de la prise de conscience d'un manque au fond de moi et de ma vie. Comme s'il me fallait retrouver un peu, beaucoup de terre ferme, un socle intérieur fort. » (Grand'Maison, 2013, p. 57) Il ajoute : « La morale redevient un lieu spirituel pour redonner une conduite de vie. [...] C'est dans la spiritualité qui inclut une foi en soi... que peut se constituer un noyau de valeurs qui se tiennent. » (Grand'Maison, 2013, p. 60) Les valeurs et la morale servent de guide dans l'expérience spirituelle et, selon Grand'Maison, il s'agit d'un modèle humaniste.

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. (Cherblanc, 2005, p. 211)

En conclusion, Breton confirme qu'au Québec on en est venu à parler de spiritualité au sens propre de « vie spirituelle séculière ». Nous retenons de Breton que le spirituel est un regard vers l'intérieur de soi qui permet d'unifier sa vie et que la vie spirituelle peut satisfaire le besoin de l'être humain de répondre aux grandes questions de l'existence. Grand'Maison confirme cela en disant que le spirituel se retrouve au cœur de l'individu, au plus profond de lui-même, que c'est le spirituel qui transmet de la profondeur à notre vie. Cherblanc ajoute que le mot spiritualité possède une dimension universelle intrinsèque et inaliénable de l'humain qui lui permet de grandir et de donner sens à sa vie. Pour lui, le spirituel constitue l'essence de l'esprit civique, sans oublier qu'elle favorise l'apprentissage de la tolérance et l'appréciation de la diversité religieuse ce qui apprend au jeune à mieux vivre avec lui-même. Ces trois auteurs sont résumés dans la définition du *Cadre ministériel* du MELS : « 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. » (MELS, 2005, p. 32)

1.2.2 Définir l'engagement communautaire

Toujours dans une perspective humaniste, on peut dire que le degré d'humanité d'une société se révèle surtout par le traitement qu'elle réserve à ses tiers, à savoir les enfants, les pauvres, les exclus, les malades, ceux qui n'ont que leur humanité à mettre dans la balance, hors des rapports de force entre les tenants de pouvoir ou d'avoir.

Jacques Grand'Maison (2015, p. 31)

Pour Martineau (2003, p. 94), l'engagement communautaire est à situer à l'intérieur du vaste champ de l'engagement social, un vrai lieu de transformation sociale basée sur des valeurs qui affirment la primauté de la dignité humaine. Mais cette action transformante nécessite une prise de conscience des enjeux sociaux actuels et de leurs conséquences sur la dignité des personnes. L'action de conscientisation devient inhérente à l'action transformante. Alors que la conscientisation favorise la réflexion et la compréhension de réalités, l'action conscientisante développe le regard sur quatre dimensions inhérentes à toute réalité socioculturelle : la dimension économique, la dimension culturelle, la dimension idéologique et la dimension personnelle.

Bien que Martineau situe l'engagement communautaire à l'intérieur du vaste champ de l'engagement social, il partage l'opinion d'Henri Lamoureux pour qui l'engagement social et l'engagement communautaire sont similaires. Il les définit comme « le produit d'un acte conscient [...] un acte de liberté et d'affirmation de sa souveraineté. Un tel engagement répond à un besoin plus ou moins intense d'exprimer la qualité de son humanité par l'affirmation d'une solidarité avec les autres. » (Martineau, 2003, p. 89 citant Lamoureux, *Le citoyen responsable. L'éthique de l'engagement communautaire*) Il précise toujours à l'aide de Lamoureux que « l'enjeu de l'engagement social est de redonner au citoyen sa place, d'établir sa souveraineté afin qu'il puisse assumer sa responsabilité. Il s'agit donc de donner du sens à une société qui serait fondée sur la reconnaissance de la dignité humaine. » (Martineau, 2003, p. 90 citant Lamoureux, *Le citoyen responsable. L'éthique de l'engagement communautaire*) S'inspirant toujours de Lamoureux, Martineau (2003, p. 91) expose que la majorité des individus engagés

dans leur communauté possèdent une grande préoccupation des menaces qui planent constamment sur la valeur de la dignité des personnes. L'engagement communautaire a pour rôle de rappeler qu'en dernière instance, la dignité de l'un dépend de ce qu'en fait l'autre.

Pour Cherblanc (2005, p. 152-155), il est possible de classer les activités organisées par les AVSEC selon quatre grands thèmes : le civisme, l'environnement, le leadership et la santé de l'élève. Il observe que l'ensemble des activités regroupées autour de la notion d'esprit civique ou de citoyenneté est le plus important en termes de temps et d'investissement consentis par les AVSEC au cours de l'année, car ils considèrent cette notion comme significative. Parmi les activités se situant dans la communauté environnante, on retrouve ce que l'on pourrait appeler la prise de conscience et le soutien aux personnes défavorisées de la communauté locale. Pour les activités se situant dans la communauté humaine, elles sont destinées aux pays étrangers dans le besoin, en majorité les pays du Sud, on les associe souvent à des organismes internationaux comme UNICEF. Pour les AVSEC, ces activités visent à faire prendre conscience au jeune qu'il est à la fois citoyen de son quartier et citoyen du monde et que, s'il a des droits, il a également des devoirs envers les autres humains, en particulier les plus défavorisés.

Pour les activités liées à la santé mentale des élèves, Cherblanc (2005, p. 157) nous dit que des AVSEC vont organiser diverses activités pour prévenir le suicide. On peut aussi y retrouver la lutte contre toutes formes de dépendance ainsi que le contrôle du stress. Tout comme Cherblanc, nous sommes étonnées que les AVSEC situent ces activités dans le volet communautaire et non spirituel, car leur argumentation touche pourtant à l'esprit du jeune et à son intériorité. Le motif serait qu'il s'agit d'enjeux de société. La situation se répète en ce qui a trait à l'encouragement au leadership chez les jeunes.

Pour Cherblanc (2005, p. 158), il existe deux analyses de l'engagement communautaire. 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. Mais la deuxième façon qui est davantage utilisée par les AVSEC auprès des directions d'écoles touche l'utilité académique, sociale et personnelle des actions posées, par exemple, en proposant des activités comme des stages ou des formations au leadership

Dans le *Cadre ministériel* du MELS, qui s'adresse aux AVSEC, on définit l'engagement communautaire « comme une contribution de l'individu à la vie collective fondée sur la reconnaissance de la valeur et de la dignité des personnes et orientée vers la construction d'une société plus harmonieuse et plus solidaire. » (MELS, 2005, p. 34) Pour compléter cette définition, empruntons ces paroles à Laprée (2004, p. 143) : « Deux critères additionnels peuvent satisfaire à la définition étendue de l'engagement communautaire. Un premier critère concerne l'engagement solidaire en faveur de causes sociales. Le second critère correspond aux valeurs reconnues fondamentales dans une société libre et démocratique. »

Dès lors, nous pouvons dire qu'il va de soi que pour le SASEC, l'engagement communautaire est relatif au sens de l'appartenance et de la solidarité. Ce service inculque aux jeunes le sens du service et du dévouement pour autrui, afin de former leur conscience sociale. Ce rôle est important, car l'action sociale est liée à la compréhension de diverses situations par exemple la pauvreté.

1.2.3 Définir l'approche centrée sur l'action (ACA)

À l'intérieur du *Cadre ministériel* (2005, p. 21), le MELS compare le SASEC à un laboratoire de vie pour mettre en évidence que la transmission des apprentissages se fait dans des activités centrées sur l'action. L'approche centrée sur l'action comporte trois phases : agir, relire et réinvestir.

1.2.3.1 L'agir

Dans le *Cadre ministériel*, « Cette phase consiste à vivre concrètement différentes facettes de la vie spirituelle et de l'engagement communautaire, à travers des actions et des réflexions diverses, adaptées à la réalité des élèves et de l'école. » (MELS, 2005, p. 21) Durant cette étape, le souci premier de l'AVSEC est de faire vivre, d'éveiller, de susciter ou de sensibiliser dans l'action. L'animatrice ou l'animateur doit s'assurer de préparer les élèves adéquatement pour qu'ils et elles en comprennent bien les motivations.

Quand les élèves entrent à l'école, ils sont déjà chargés d'expériences. Les uns ont accru leur estime de soi, certains ont sapé l'image valorisante qu'ils pouvaient se faire d'eux-mêmes et d'autres encore ont cultivé ou déçu la confiance qu'ils ont placée dans les

autres. Leur vie est rayonnante ou décevante, au gré du cumul de leur vécu. (Laprée, 2004, p. 118)

L'AVSEC se doit d'accueillir les élèves tels qu'ils sont avec leurs expériences, et à œuvrer à l'intégration de leur bagage de vie grâce à des activités supplémentaires, surtout si elles sont porteuses de dimensions absentes de ce bagage.

1.2.3.2 Le relire

Le *Cadre ministériel* présente le relire en ces mots :

Cette phase consiste à faire un retour sur ce qui a été vécu au sujet de la vie spirituelle et de l'engagement communautaire. Il s'agit en fait d'une évaluation qui porte d'abord et avant tout sur le fond de l'apprentissage effectué au moment de l'agir [...]. Elle permet d'explorer de façon organisée des aspects de la vie spirituelle et de l'engagement communautaire qui sont présents dans cet agir [...] pour en dégager le sens et la portée, pour soi, les autres et la société. Elle permet aussi de faire des liens entre les deux volets du service. Chaque relecture devient ainsi une contribution possible au travail qu'effectuent les élèves pour unifier leur être et développer leur conscience sociale. (MELS, 2005, p. 21)

Le rôle de l'AVSEC consiste donc à offrir aux élèves l'opportunité de réfléchir et de se remettre en question. À cette phase, l'AVSEC doit aider les jeunes à approfondir ce qui a été expérimenté lors de l'agir et leur permettre de faire le point sur leurs actions.

Pour Laprée, le relire est important, car :

Accumuler des expériences n'est pas garantir la réalisation d'une « vie bonne », ni subjectivement ni objectivement. Il faut trouver l'étalon qui la mesure, non seulement de l'extérieur (point de vue objectif), mais aussi de l'intérieur (point de vue subjectif). Le laboratoire de vie est d'abord un lieu de prise de parole par celui ou celle qui agit, une parole sentie, ressentie, libre. (Laprée, 2004, p. 118)

La relecture des diverses activités vécues avec l'AVSEC est une part importante du développement spirituel du jeune. L'élève accomplit cette réflexion d'une façon personnelle, à l'oral, par écrit ou en introspection. Le relire est fondamental, car il va toucher l'élève dans sa construction de sens.

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. Pour l'AVSEC, cette relecture fait partie de la vie spirituelle du jeune [...] (Cherblanc, 2005)

Dans les tâches que les AVSEC ont à réaliser au quotidien, ils reconnaissent la relecture comme indispensable au développement spirituel du jeune. C'est pour cette raison qu'ils déplorent ne pas être en mesure d'accorder tout le temps qui devrait être alloué à cette phase du relire. Mais la lourdeur de leur tâche est telle qu'ils se retrouvent dans l'obligation d'écourter cette étape, voire de l'omettre. Étant sans arrêt propulsés dans l'action avec l'agir, il arrive même que des AVSEC accomplissent la relecture sans s'en rendre compte, pour réaliser l'avoir fait seulement après coup.

1.2.3.3 Le réinvestir

Toujours selon le *Cadre ministériel*, « Cette phase permet de poursuivre, dans un agir renouvelé, la recherche et l'expérimentation dans l'univers de la vie spirituelle et de l'engagement communautaire. D'une certaine manière, c'est la phase de l'agir qui se prolonge, mais avec une "valeur ajoutée". » (MELS, 2005, p. 22) Lors de la phase du réinvestir, l'AVSEC se doit de stimuler les élèves à se doter d'une vie spirituelle de plus en plus autonome et à s'engager de façon solidaire dans la société. Elle ou il se doit aussi d'apporter du soutien en organisant des activités favorisant la continuité d'un agir toujours plus signifiant. Cela dans le but d'offrir aux jeunes la possibilité de relancer leur expérimentation et l'opportunité de s'améliorer.

Laprée (2004, p. 119) explique le rôle du réinvestir, en mentionnant que les élèves peuvent avoir mal vécu certaines expériences, en trouver les raisons au moment du relire, et se demander comment faire mieux la fois suivante. Mais si des expériences réussissent et que les jeunes en saisissent les raisons, ils pourront désirer recommencer pour éprouver le succès et consolider leurs choix. Bien entendu, la modification de certains facteurs est toujours possible afin d'améliorer la situation ou de maintenir une constance dans les résultats obtenus. N'oublions pas les jeunes évoluent dans un laboratoire de vie.

Selon nous, l'ACA est comme le cycle de la vie, c'est une recherche conduisant à l'obtention d'une vie bonne. Dans le cadre du présent travail, nous la qualifions de cycle de spiritualité responsable. L'AVSEC choisit d'accompagner les élèves dans cette démarche intérieure qui prendra toujours la forme d'un laboratoire de vie se fixant pour objectif un devenir de plus en plus humain.

1.2.4 Le lien étroit entre « engagement communautaire » et « vie spirituelle »

Dans cette dimension intérieure du volet « vie spirituelle », nous plaçons les activités de méditation, 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 puisqu'en plus des dimensions sociales de ces objectifs, le but poursuivi par l'AVSEC en organisant ces activités est la croissance personnelle de l'élève. (Cherblanc, 2005, p. 163)

Pour Cherblanc (2005, p. 188), les AVSEC sont en mesure de concevoir des activités faisant appel à la fois à la dimension sociale ainsi qu'à la dimension spirituelle grâce à l'appel aux valeurs. Ce dénouement facilite la tâche des AVSEC qui se doivent de guider la création de valeurs et de raisons de vivre chez les jeunes.

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. (Cherblanc, 2005, p. 209)

Il est évident que les volets vie spirituelle et engagement communautaire sont à la fois distincts et reliés. D'un côté, l'engagement communautaire est un lieu d'expérimentation qui rend possible une meilleure compréhension de soi, bref qui facilite la confrontation à l'autre, la conscientisation, la clarification de ses valeurs, et qui permet de façonner sa personnalité. En ce sens, c'est le prolongement naturel de la vie spirituelle, son lieu d'expérimentation et d'accomplissement. D'un autre côté, la vie spirituelle est une force de personnalisation et un processus d'humanisation. Elle doit prendre le statut de foi (ce qui n'inclut pas nécessairement le divin), pour arriver à un engagement basé sur un choix conscient qui interpelle la personne dans sa vie quotidienne. C'est en ce sens qu'elle devient le fondement de l'engagement communautaire. La vie spirituelle est au cœur de l'engagement communautaire de l'individu.

Le SASEC est un tout unifié. Les deux pôles d'action sont intimement liés. Cela ressemble à une pièce de tissu de deux couleurs qui s'alternent comme des rayures. L'une de ces couleurs serait la vie spirituelle et l'autre, l'engagement communautaire. Ces couleurs sont des fils tissés sur la trame de l'action. Chacune des rayures peut dominer une autre et inversement dans l'alternance. Parfois la vie spirituelle va être dominante ce qui fait que

l'engagement communautaire va se manifester à travers elle, mais l'engagement communautaire peut aussi être dominant ce qui fait que parfois la vie spirituelle se manifeste à travers l'engagement communautaire.

1.2.5 Explorer la vie spirituelle laïque dans les écoles secondaires

Pour s'éveiller au spirituel, il faut d'abord s'éveiller à soi-même, à ce que l'on est et à ce que l'on vit. C'est l'expérience d'un malaise, d'un manque, d'une impasse qui assure la brèche nécessaire à l'éveil de soi. C'est la prise de conscience d'un non-sens ou du sentiment de passer à côté de l'essentiel. L'éveil à soi et l'ouverture aux autres supposent des moments de silence qui facilitent un voyage intérieur, c'est-à-dire l'expérience de l'intériorité. La capacité de prendre ses distances par rapport à l'extérieur pour entrer en relation avec soi-même est indispensable afin de solidifier l'autonomie personnelle. C'est un travail d'exploration sur ce que l'être humain possède de meilleur. De cette manière, il lui est possible de reconnaître ses aspirations profondes. Cette exploration aboutit à une invitation à sortir de soi, et à regarder plus loin que le provisoire. L'accès au spirituel n'échappe pas aux diverses réponses que l'humanité souhaite donner aux questions fondamentales. Ce questionnement est naturel pour tout individu, mais il ne s'exprime pas facilement, car un effort de lucidité est primordial pour prendre conscience de ces interrogations.

La vie spirituelle est donc une démarche qui vise l'atteinte d'une unité personnelle, unité présente lorsque la quête de sens se situe au cœur d'un engagement. Au fond, cet engagement est un choix primordial autour d'un absolu qui interpelle et guide toute la vie. Lorsque la vie spirituelle se situe dans un contexte laïc, c'est à l'aide de valeurs humaines considérées en termes d'absolu qu'elle s'inscrit et s'engage dans un but de réalisation personnelle ou collective. Il est possible à la vie spirituelle de s'articuler au-delà de toute religion instituée, si elle se trouve être une ouverture à plus grand que soi par la reconnaissance d'une transcendance qui dépasse vraiment la vie personnelle. Ce plus grand que soi peut être une transcendance avec ou sans Dieu.

Toute démarche spirituelle tend à une cohérence entre la quête de soi et de sens, et l'engagement communautaire. Les AVSEC doivent saisir que la quête spirituelle tire son origine d'un désir humain d'unité. L'intégration spirituelle cherche à faire la synthèse de toutes les

facettes de la personnalité. Elle veut planifier le tout dans le cadre d'un projet d'existence. Elle vise l'ajustement du désir qui va à la rencontre de l'autre facilitant l'interpellation et l'invitation au dépassement et à l'engagement.

1.3 Conclusion du chapitre 1

En somme, les différents auteurs qui abordent les repères historiques quant à la déconfectionnalisation du système scolaire soulignent l'importance du processus de déconfectionnalisation qui allait démarrer dans les années 1960 avec le Rapport Parent et se concrétiser dans les années 1990 et au début des années 2000 suite au Rapport Proulx. Dans ce dernier on allait insister sur l'importance de l'école dans le développement spirituel des jeunes ce qui entraîna la création d'un nouveau service complémentaire, le SASEC, implanté dès 2001. À notre grande surprise, la transformation du service d'animation pastorale en SASEC se préparait depuis quelques décennies et était même souhaitée par beaucoup d'animateurs. Le passage du service d'animation pastoral en SASEC allait donc se faire en douceur, et ce malgré quelques difficultés rencontrées.

Les auteurs consultés pour la rédaction des définitions des principaux concepts en débutant avec la vie spirituelle ce sont exprimés de façon complémentaire. Pour Breton, le spirituel est un regard vers l'intérieur de soi qui permet d'unifier sa vie. Grand'Maison ajoute que c'est ce qui nous dépasse bien que cela vienne du plus profond de soi et donne de la profondeur à notre vie. Et Cherblanc complète le tout, en disant que le spirituel constitue l'essence de l'esprit civique, esprit que l'école se doit de développer chez les jeunes. Mais comment parler de spirituel sans parler d'engagement communautaire? Pour Martineau c'est une transformation sociale basée sur des valeurs qui affirment la primauté de la dignité humaine. Il partage donc l'opinion de Lamoureux pour qui cet engagement répond à un besoin d'exprimer la qualité de notre humanité par l'affirmation de notre solidarité avec les autres. Et sur l'engagement communautaire, Cherblanc considère que le SASEC propose aux élèves des actions désintéressées, à visées humanitaires qui viennent en aide aux plus démunis. Cela nous avait amenée à dire que, pour le SASEC, l'engagement communautaire inculque aux jeunes le sens du dévouement pour autrui afin de former leur conscience sociale. Concernant l'ACA, Laprée et le MELS nous ont conduite à dire que l'ACA est un cycle de vie, une démarche qui a

pour but l'obtention d'une vie bonne, un cycle responsable qui prendra la forme d'un laboratoire de vie. En ce qui a trait au lien intime existant entre vie spirituelle et engagement communautaire, nos lectures nous ont menée à la conclusion que ce lien ressemblait à une pièce de tissus de deux couleurs qui s'alternent comme des rayures. Une de ces couleurs serait la vie spirituelle et l'autre l'engagement communautaire. Ces couleurs sont des fils tissés sur la trame de l'action. Chacune de ces rayures peut dominer l'autre et inversement en alternance. Parfois, la vie spirituelle va être dominante ce qui fait que l'engagement communautaire va se manifester à travers elle, mais l'engagement communautaire peut aussi dominer ce qui fait que parfois la vie spirituelle se manifeste à travers l'engagement communautaire.

Finalement, tout le travail effectué précédemment nous a permis de concevoir une exploration de la vie spirituelle dans les écoles secondaires. À l'intérieur de celle-ci, nous disions qu'il fallait s'éveiller à soi-même, à ce que l'on vit pour s'éveiller au spirituel. L'accès au spirituel n'échappe pas aux diverses questions fondamentales. Ce questionnement est naturel pour chaque personne, cependant il ne s'exprime pas facilement. La vie spirituelle vise l'atteinte d'une unité personnelle qui se manifeste si la quête de sens se situe au cœur de l'engagement. Lorsque la vie spirituelle est laïque, c'est grâce à des valeurs humaines considérées en termes d'absolu qu'elle s'inscrit dans un but de réalisation personnelle ou collective. Ce plus grand que soi peut être une transcendance avec ou sans Dieu. La démarche spirituelle vise l'ajustement du désir qui va à la rencontre de l'autre facilitant l'interpellation et l'invitation au dépassement et à l'engagement.

Afin de répondre aux exigences de notre mémoire, une présentation de la problématique et de notre démarche de recherche suivra au chapitre deux.

Chapitre 2 : Démarche et méthode de recherche

Au cours de ce chapitre, nous définirons la problématique de notre recherche afin d'en démontrer toute l'importance pour le Service d'animation à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire (SASEC) et nous formulerons notre question de recherche. C'est à l'aide de la méthode ethnographique que nous pensons pouvoir cartographier le terrain et nous poursuivrons avec la présentation de notre démarche de recherche qui se veut qualitative et inductive. Nous terminerons en traitant de l'itinéraire de la constitution de sens qui part d'une collecte des données ethnographiques permettant la mise en récit descriptive de nos observations. Nous ne pourrions pas terminer ce chapitre sur la méthodologie sans explorer notre démarche herméneutique.

2.1 Présentation de la problématique

Notre sujet est d'abord et avant tout la vie spirituelle qui s'expérimente dans les SASEC des écoles secondaires du Québec depuis quelques années. Comme nous l'avons vu au chapitre 1, c'est suite au rapport des États généraux sur l'éducation que le Gouvernement du Québec exprime des orientations gouvernementales sur la place de la religion à l'école et prend la décision de remplacer le service d'animation pastorale par le SASEC offert à tous les élèves peu importe leurs croyances, qu'elles soient avec ou sans Dieu. C'est en 2001 que l'on implante ce service dans les écoles secondaires. Le ministère donne comme objectif au SASEC de favoriser le développement de la vie spirituelle et de l'engagement communautaire des élèves à travers des expériences humaines à l'aide d'une approche centrée sur l'action (ACA). Cette décision s'inscrit suite à la recommandation de la Commission des états généraux sur l'éducation d'achever la séparation de l'Église et de l'État. Cela allait entraîner la transformation des commissions scolaires confessionnelles en commissions scolaires linguistiques, prescrivant aux écoles de respecter le libre choix ou le libre refus de la religion. Ce processus de déconfessionnalisation du système scolaire se concrétisa en 1999 et au début des années 2000.

Le guide d'animation du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport prévoit à la base de toute animation : la primauté de la vie spirituelle (MELS, 2008). Mais Cherblanc (2005, p. 162) mentionne que pour les animateurs et animatrices de vie spirituelle et d'engagement

communautaire (AVSEC), l'engagement communautaire est centré sur l'action, car il a pour but de faire quelque chose pour autrui. Il existe cependant un lien très étroit entre vie spirituelle et engagement communautaire. Mais si l'engagement communautaire éveille chez le jeune l'estime de soi, le sentiment d'appartenance, la conviction que ses actions peuvent être rentables, alors les effets positifs de ses gestes se réfléchissent sur sa vie spirituelle dans la mesure où celle-ci participe à créer son identité et sa participation propre dans notre société. Les AVSEC éprouvent de la difficulté à inclure la vie spirituelle dans leurs animations et croient qu'ils laissent celle-ci de côté. La problématique serait que les AVSEC ont des horaires si chargés qu'ils disposent de peu de temps pour réaliser leurs animations et activités, croyant négliger la vie spirituelle. Notre hypothèse était qu'ils l'animaient quand même sans le savoir. C'est pourquoi nous posons la question de recherche suivante : *Comment la vie spirituelle est-elle mise en action par les services d'animation à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire?* Cela sans perdre de vue que tout au long de ce processus nous nous sommes fixée comme objectif général de cartographier la façon dont l'expérience spirituelle prend forme dans l'animation du SASEC.

2.2 Récit d'une démarche de recherche qualitative

La première difficulté que nous avons rencontrée était notre absence de connaissance du terrain. Pour cette raison, nous avons pris la décision d'effectuer un repérage avant d'entreprendre notre pré-terrain. Cette même méconnaissance du terrain nous a conduite à choisir l'observation participante comme technique de recherche, car elle nous permettrait de prendre le pouls des écoles secondaires visitées. Mais avant tout, il fallait obtenir un certificat éthique.

2.2.1 Obtention du certificat éthique

Notre recherche nécessitant le recours à des êtres humains, conformément aux règlements de la Faculté des études supérieures de l'Université de Montréal, une démarche auprès du Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche fut entreprise dans le but d'obtenir un certificat éthique. Puisque la collecte de données allait être réalisée auprès de participants adultes et de façon anonyme, le certificat éthique nous a été accordé sans que nous soyons dans

l'obligation d'obtenir le consentement des parents. Mais pour pallier toute éventualité, dans le cas où les AVSEC auraient souhaité que nous informions nous-mêmes les parents, nous avons soumis une lettre informative qui aurait pu être utilisée. Dans le présent cas, les AVSEC choisirent de prendre la responsabilité de dispenser eux-mêmes l'information auprès des parents.

2.2.2 Repérage

Comme mentionné plus haut, le milieu des écoles secondaires nous était inconnu. Nous ne connaissions pas d'animatrices ou d'animateurs de SASEC dans des écoles secondaires. Nous avons donc débuté notre recherche en effectuant un repérage par le biais des sites web de Commissions scolaires afin d'en sélectionner deux dans la banlieue montréalaise. De cette façon, si nous nous heurtions à un mur avec notre premier choix, nous aurions en réserve une deuxième possibilité. Du premier site web choisi nous allions retenir les noms de différentes écoles secondaires. Par la suite, nous avons visité les sites web de ces institutions d'enseignement afin d'avoir un aperçu des animations et activités qui étaient présentées aux élèves pour retenir les noms des AVSEC des écoles qui nous intéressaient.

Notre visite des sites web des différentes écoles nous ayant permis de constater quels étaient les types d'animations pouvant satisfaire les besoins de notre recherche, nous nous étions fixée des critères afin d'effectuer une pré-sélection :

1. Des activités à caractère humanitaire favorisant l'intégration et la sensibilisation aux conditions de vie des moins bien nantis, pour ne citer que celles-là.
2. La situation géographique liée à l'environnement afin de choisir des écoles situées à la fois dans des quartiers défavorisés et dans d'autres, un peu plus aisés.
3. Consciente que la grandeur d'une école pouvait affecter le comportement de sa population, tant les employés que les étudiants, nous devons sélectionner des écoles pouvant accueillir un petit nombre d'étudiants, comme un très grand nombre.

4. Comme nous souhaitions avoir à la fois, des perceptions tant féminines que masculines, il nous fallait retenir au moins une école secondaire ayant un animateur.

À la fin de cet exercice, nous avons sélectionné six écoles par ordre d'intérêt pour être en mesure d'en retenir quatre au moment du pré-terrain.

2.2.3 Négociation et pré-terrain

Notre projet de mémoire déposé et notre repérage terminé, le temps était venu d'entreprendre notre pré-terrain et nos négociations avec les AVSEC. Selon Lapassade : « Avant de travailler dans une école, et quelle que soit la méthode choisit pour enquêter, il faut négocier le droit d'y accéder en tant que chercheur. » (Lapassade, 1992-1993, section « L'ethnographie de l'école »)

Pour entreprendre ce processus, nous avons débuté en effectuant des appels téléphoniques pour la première prise de contact et en procédant par courriel ou par téléphone pour les suivis si cela s'avérait nécessaire.

Selon nous, nous avons débuté notre pré-terrain de façon traditionnelle. Mais aux messages que nous avons laissés sur des boîtes vocales, nous n'avons pas eu aucun retour d'appel. Cependant, à notre grande surprise, l'AVSEC 2 allait non seulement répondre immédiatement à notre requête, mais aussi intervenir en notre faveur auprès des autres animatrices et animateurs pour les convaincre de la pertinence de notre recherche. Cette initiative allait s'avérer fructueuse. Cette animatrice avait réussi à convaincre les AVSEC de trois autres écoles que nous avons sélectionnées. En nous inspirant de Lapassade (1992-1993, section « L'observation participante »), nous pouvons affirmer que cette AVSEC a tenu le rôle de facilitatrice dans nos relations avec les animatrices et animateurs des autres écoles secondaires.

Afin d'allouer une brève période de réflexion aux animatrices et animateurs, nous avons prévu deux rencontres. Une première pour faire connaissance, expliquer brièvement notre projet et la façon dont nous allons procéder pendant notre recherche de terrain. Une deuxième rencontre afin de présenter notre formulaire d'entente et d'inviter les AVSEC à le signer. Sur ce

formulaire, on retrouvait nos principaux objectifs, la participation volontaire des personnes que la chercheuse allait observer, des informations sur ce que la clause de confidentialité comportait ainsi que le droit de retrait.

À ce moment, il était prévu de visiter quatre écoles que nous avons numérotées de 1 à 4. Une première rencontre allait nous faire découvrir deux femmes passionnées par leur travail qui échangeaient avec enthousiasme sur la vie spirituelle et l'engagement communautaire, les AVSEC 2 et 4. À la fin de la rencontre, elles voyaient dans notre travail un outil pouvant leur être utile. Elles désiraient donc prêter leur concours à notre recherche de terrain. L'AVSEC 2 allait nous offrir d'assister à son activité visant à contrer le décrochage scolaire, dispensée aux jeunes de première secondaire. De son côté, l'AVSEC 4 allait nous inviter à une animation sur les relations amoureuses auprès des élèves de troisième secondaire.

L'AVSEC 3, quant à lui, se définissait surtout à travers l'engagement communautaire. Il n'était pas aussi démonstratif que ses deux collègues rencontrées précédemment. Mais au long de notre conversation, il manifesta son intérêt pour notre projet. Il allait nous offrir d'assister à l'animation sur la pauvreté offerte à des élèves de troisième secondaire. L'AVSEC 1 ne se définissait pas en tant que tel à travers l'engagement communautaire, mais l'activité proposée était de cet ordre. Elle nous offrait d'assister à l'activité d'accueil des élèves de première secondaire par des élèves de troisième, quatrième et cinquième secondaires, auxquels on avait donné les titres de marraines et parrains. Elle nous expliqua que l'activité d'accueil des élèves de première secondaire avait pour objectif de faciliter l'intégration de ces nouveaux arrivants.

Comme l'AVSEC 4 était vraiment débordée, elle nous annonça qu'elle avait choisi après réflexion de ne plus participer à notre recherche. Bien que nous soyons déçue de la tournure des événements, trois écoles allaient suffire à la réalisation de notre recherche.

Cette étape arriva donc à sa fin. Nous souhaitions observer le travail des AVSEC afin de constater si les animations présentées aux jeunes étaient fécondes de sens, si elles les responsabilisaient et ainsi amélioraient leurs rapports aux autres, et afin de déceler la présence d'un accompagnement vers une démarche de réflexion conduisant à une prise de conscience sur le respect de soi et de l'autre et sur la dignité humaine.

À la suite de cet exercice, il ne nous restait plus qu'à patienter jusqu'au 21 août 2014, début officiel de notre recherche de terrain, par l'observation participante dans la première école secondaire. À ce stade, nos sentiments étaient mitigés. Étions-nous impatiente de débiter ou craintive d'affronter le terrain? Une chose était certaine, nous devons relever le défi.

2.2.4 Spécificité des différentes écoles secondaires participantes

À l'intérieur d'une école, chaque individu possède sa personnalité propre qui le distingue des autres, que ce soit comme membre du personnel ou à titre d'élève. Il en va de même pour une commission scolaire où chaque école a sa propre définition qui la rend différente des autres établissements d'enseignement. Ces différences entre écoles se manifestent de par leurs vocations, les programmes d'études offerts, le quartier où elles se situent, leur grandeur, les membres du personnel et leur clientèle. Le défi d'une recherche se situant dans plus d'une école, relève de la gestion de l'ensemble des différences existant entre chacune des écoles observées. En effet, les environnements, les contextes ou les situations différentes vont influencer les personnes observées et avoir un effet d'entraînement sur la façon de collecter les données, ici par la technique de l'observation participante.

L'observation participante est une technique de recherche qualitative par laquelle le chercheur recueille des données de nature surtout descriptives en participant à la vie quotidienne du groupe, de l'organisation, de la personne qu'il veut étudier. (Deslauriers et Mayer, 2000, p. 137)

Pour ce motif, nous considérons essentiel de vous présenter le contexte et la manière dont nous avons procédé en fonction de chacune des écoles observées.

Première école secondaire observée

La première école que nous avons observée, et la plus grande, comportait 1770 élèves provenant de toutes les classes sociales, bien que l'école soit située dans un quartier aisé. Elle n'était pas particulièrement multiethnique. En plus de dispenser un programme d'enseignement régulier, cette école offrait le *Programme d'éducation intermédiaire* (PEI) anciennement le Programme d'étude internationale. On y dispensait aussi une *Concentration Arts plastiques* et une *Concentration Foot-Cheer (football et cheerleading)*. Notre recherche de terrain s'est déroulée pendant l'année scolaire 2014-2015 et l'école accueillait pour la première fois deux

groupes transitoires, à savoir deux groupes composés d'élèves éprouvant des difficultés académiques.

Il arrive que dans certaines écoles et commissions scolaires, les jeunes éprouvant des difficultés comme celles et ceux des groupes transitoires n'aient pas accès aux activités et animations du SASEC. Mais à cette école, l'animatrice se faisait un devoir de les intégrer et de les faire participer. Cette école possédait une population étudiante suffisamment élevée, faisant d'elle l'une des très rares écoles à avoir une AVSEC à temps plein, un poste envié par les animatrices et animateurs de SASEC qui généralement doivent réaliser leurs tâches de travail dans plus d'une école. Mais avoir la responsabilité d'une grande école représente un plus grand nombre d'animations et d'activités à superviser ou un bassin de participants plus élevé à gérer pour bon nombre d'animations et d'activités.

Le 21 août 2014 arriva enfin. Nous nous sentions d'attaque pour aller réaliser notre recherche de terrain. Mais rapidement, nous eûmes la sensation que l'école semblait bien plus grande que lors de la visite effectuée au moment de notre pré-terrain. Mais le temps était venu d'entreprendre l'observation participante de notre première activité d'accueil des élèves de première secondaire par des élèves de troisième, quatrième et cinquième secondaires, auxquels on avait donné les titres de marraines et parrains. Première journée, première étape, la rencontre officielle préparatoire pour les marraines et les parrains devint rapidement notre journée de formation pratique à la recherche de terrain et à l'observation participante. Les personnes participantes étaient : 33 marraines et parrains (auxquels 9 viendraient s'ajouter pour la journée de la rentrée), l'AVSEC 1 et la directrice de première secondaire. Pour l'AVSEC 1, cette directrice s'avère un rouage important, car elle s'implique beaucoup dans les activités qui s'adressent aux jeunes dont elle a la responsabilité.

Lorsque nous avons mentionné que cette rencontre était devenue une formation pratique à la recherche de terrain et à l'observation participante, c'est que nous avons suivi l'AVSEC 1 de salle de classe en salle de classe, de bureau en bureau, du local de prise de photographies pour la carte étudiante jusqu'à la cafétéria. Nous allions épier chacun de ses gestes et boire chacune de ses paroles, elle nous donnait tant de matériel que nous craignons de ne pas retenir l'ensemble des données pertinentes à notre recherche. Cette même écoute allait prendre bien du

sens quand quelques semaines plus tard, nous allions assister à la rencontre d'évaluation planifiée par l'AVSEC 1 pour les marraines et parrains.

Nous allions quitter cette école avec une énorme quantité de notes de terrain et un journal de bord très bien garni. Après ces observations, nous devions conduire une entrevue avec l'AVSEC 1 et nous avons eu la promesse de la directrice de première secondaire de nous en accorder une.

Deuxième école secondaire observée

Cette seconde école secondaire, de taille un peu plus modeste que la précédente, comportait 1400 élèves et était située dans un quartier de la classe moyenne. Elle n'était pas particulièrement multiethnique. Elle dispensait *le Programme Science et technologie* et *la Concentration Hockey*. Bien que suffisamment grande, cette école n'avait pas l'opportunité d'avoir une AVSEC à plein temps. L'animatrice du SASEC n'était présente dans cette école secondaire que trois jours par semaine, et pour compléter sa tâche en deux jours, elle travaillait dans cinq écoles primaires. La charge de travail et les nombreux déplacements demandaient beaucoup d'énergie à l'AVSEC 2. Celle-ci accomplissait son travail avec en tête la crainte continuelle de manquer de temps pour bien faire les choses, car elle devait réaliser dans son école secondaire le même nombre d'animations que dans la première école que nous avons observée. Cette situation allait affecter notre temps d'observation. Puisque lors du pré-terrain, cette AVSEC était intervenue comme facilitatrice auprès de ses collègues, nous assurant ainsi leur collaboration, nous nous attendions à passer plus de temps auprès d'elle le moment venu sur le terrain. Ce problème de nature pratique nous plaça donc devant l'obligation d'entreprendre une négociation. Mais bien obligée de constater le stress et les inquiétudes de l'AVSEC 2 face à sa tâche en lien avec notre présence, nous avons pris la décision de limiter notre présence à ce qu'elle nous offrait.

Le 16 octobre de l'année scolaire 2014-2015, nous nous sommes donc présentée pour assister à l'activité « *Coffret de rêves* » offerte aux élèves de première secondaire et visant à contrer le décrochage scolaire. Nous savions que, malheureusement, pour la première des deux rencontres prévues pour cette animation, nous ne pouvions assister qu'à l'équivalent d'une période de cours. Étaient présents l'AVSEC 2, un enseignant et un jeune de cinquième

secondaire qui réalisait un témoignage sur son cheminement académique personnel depuis son arrivée au secondaire. À la surprise de l'AVSEC 2, l'enseignant allait lui aussi exposer un témoignage pertinent avec le contenu de l'animation. Par la suite, l'animatrice allait donner à cette classe d'élèves de première secondaire, les consignes leur permettant de rédiger le parchemin sur le cheminement qu'ils avaient parcouru depuis le primaire et sur celui qu'ils souhaitaient réaliser au secondaire. Puisque 50 % de cette animation s'avérait être la rédaction du parchemin, par conséquent, nous avons peu de matériel pour notre journal de bord.

Une semaine plus tard avait lieu la deuxième rencontre de l'activité « *Coffret de rêves* » et elle se déroulait à l'auditorium dans un climat solennel. On a invité la direction de l'école qui s'est fait un devoir d'être présente. Les élèves se présentaient deux groupes classes à la fois et c'est au son de la musique qu'on les invita à venir déposer leur parchemin dans le coffret. Parchemin auquel les jeunes auraient à nouveau accès, à la fin de leur cours secondaire.

Au moment de prendre rendez-vous pour l'entrevue, encore une fois, on nous a annoncé que la rencontre ne devrait pas dépasser une trentaine de minutes. Cependant nous tenons à préciser que l'AVSEC 2, nous a offert des réponses d'une grande richesse.

Troisième école secondaire observée

Sans nous en rendre compte, nous avons réalisé les observations de notre recherche de terrain, débutant par la plus grande école et terminant avec la plus petite. Il nous a donc été possible de constater que les grandes écoles offraient des facilités de circulation que la petite école ne possédait pas. En effet, dans la plus grande école, les casiers avaient un espace réservé dans des couloirs spécifiques et plus large permettant une circulation facile et les couloirs réguliers étaient plus larges évitant les accrochages. La deuxième école était parmi les premières polyvalentes ayant vu le jour, elle n'offrait pas de larges couloirs, mais ceux-ci étaient dégagés permettant une bonne circulation. Les casiers se situaient dans une vaste salle utilisée pour diverses activités. On les avait disposés contre les murs tout autour de la salle ce qui dégagait le centre pour les activités et permettait l'installation de tables, un dispositif pas très esthétique au premier regard, mais très pratique. Pour ce qui est de la troisième école qui comportait environ 340 élèves, la porte d'entrée de même que les couloirs étaient étroits, en plus d'être encombrés par des casiers. Résultats, les élèves avaient de la difficulté à changer de local entre

deux cours. En nous rendant au secrétariat situé aux antipodes de la porte d'entrée, nous nous sommes fait bousculée et avons entendu à plus d'une reprise « s'cusé ». Cette école donnait l'impression d'être une ancienne école primaire convertie en école secondaire, ou une ancienne école secondaire d'avant le Rapport Parent. À l'époque, les écoles secondaires étaient des écoles de quartier avec des classes composées d'une vingtaine d'élèves. Dans cette circulation, nous avons remarqué que les élèves étaient bien agités. Évidemment, nous nous sommes questionnée sur le comportement de ces étudiants en classe, sans doute ces étudiants éprouvaient de la difficulté à se concentrer et à bien se comporter en classe.

Cette petite école plus multiethnique que les précédentes comportait des élèves de toutes les classes sociales, malgré le fait qu'elle soit dans un quartier plutôt défavorisé. Elle offrait le programme régulier et la Concentration Langue, culture et communication. Elle avait réussi à obtenir un AVSEC à trois jours/semaine. Les deux autres journées, il les passait dans une autre école secondaire. Il avait donc moins de déplacements que l'AVSEC 2 qui, en plus, travaillait dans cinq écoles primaires. L'AVSEC 3 était donc un animateur plus serein.

Nous nous sommes présentée une journée de février 2015. L'animation sur la pauvreté a eu lieu en présence de l'animateur et de l'enseignante d'anglais langue seconde en toute simplicité. L'AVSEC dirigeait les jeunes de troisième secondaire qui participaient à cette activité. L'enseignante ponctuait les dires de l'animateur et faisait des rappels à l'ordre auprès des élèves turbulents. L'enseignante et l'AVSEC expliquaient que si on intervenait à travers cette animation, c'était pour les sensibiliser à l'importance d'agir auprès des démunis et pour faire annihiler les préjugés vis-à-vis les moins bien nantis. Par moment, les choses dérapaient, les jeunes changeaient de sujet, mais l'enseignante et l'AVSEC réussissaient à ramener les choses à l'ordre rapidement.

2.3 Itinéraire de la construction de sens

Avant de procéder à l'interprétation, nous avons rassemblé des données théoriques et qualitatives. Le premier chapitre recense la lecture de nombreux documents sur les concepts à définir et sur le SASEC. Par la suite, lors d'un repérage, un pré-terrain et une négociation, nous avons procédé à l'observation du travail des AVSEC dans trois écoles secondaires.

2.3.1 Les données de la recherche

Notre recherche porte sur la vie spirituelle contemporaine qui s'expérimente depuis quelques années dans les SASEC de nos écoles secondaires québécoises. Le MELS, qui à l'intérieur du *Cadre ministériel* définit le rôle et les tâches des AVSEC, prescrit à ces animatrices et animateurs l'utilisation de l'ACA comme méthode de travail. Cette approche devient donc un concept important de notre questionnement sur la façon de mettre en action la vie spirituelle. Et notre intérêt pour l'engagement communautaire provient du lien étroit entre vie spirituelle et engagement communautaire, la vie spirituelle prenant forme à l'intérieur de l'engagement communautaire lequel se manifeste à travers la vie spirituelle.

Comme nous venons de le mentionner, nous avons rassemblé des données théoriques et qualitatives. Premièrement, nous avons effectué au premier chapitre une réflexion théorique afin d'explorer la vie spirituelle laïque dans les écoles secondaires et nous avons procédé à l'analyse d'un corpus bibliographique diversifié duquel nous avons retenu les ouvrages des auteurs : Jean-Claude Breton, Jacques Grand'Maison et Jacques Cherblanc. Nous avons aussi procédé à un exercice de réflexion sur les concepts importants utiles à notre recherche et à l'analyse d'un corpus diversifié afin de sélectionner les ouvrages les plus pertinents. Il nous est apparu aussi essentiel de retenir un ensemble de documents du MELS afin de démontrer les attentes de ce dernier en matière de vie spirituelle et d'engagement communautaire face au SASEC ainsi qu'à ses animatrices et animateurs, notamment, leur obligation d'utiliser l'ACA tel que défini par le ministère.

Deuxièmement, nous avons procédé à un repérage à l'aide de sites web de commissions scolaires et d'écoles secondaires et nous nous sommes dotées des critères de sélection pour effectuer un choix pertinent parmi les institutions d'enseignement. Il s'en est suivi un pré-terrain et une étape de négociation. Suite à cela, il nous a donc été possible d'observer dans une première école, une activité d'accueil des élèves de première secondaire par des jeunes des troisième, quatrième et cinquième secondaires. Dans une deuxième école, nous avons assisté à une activité ayant pour but de contrer le décrochage scolaire. Finalement, nous avons pris part à un projet de sensibilisation à la pauvreté et à la solidarité vécu par des jeunes de troisième secondaire. Ce processus nous a permis de collecter les données qui allaient mener à la rédaction des récits ethnographiques de trois écoles secondaires.

Considérant notre peu de connaissance de l'univers scolaire secondaire, il nous fallait choisir une démarche adéquate. Alors pour procéder à notre collecte de données et pour nous familiariser avec ce milieu, nous avons emprunté l'observation participante à l'ethnographie. L'ethnographie est une « étude descriptive de civilisations particulières [qui] correspond aux premiers stades de la recherche, rassemblement de données, observations et descriptions » (Grawitz, 2004, p. 159; citant Lévi Strauss). De son côté, « l'observation participante se définit comme un apprentissage et comme un dispositif de travail. C'est en partageant, même temporairement, le quotidien du groupe étudié que le chercheur peut tenter de dépasser le rapport de l'enquêteur à son objet d'étude » (Muchielli, 2009, p. 166). Considérant notre situation, nous avons utilisé dans un premier temps la technique directe libre et c'est sans grille d'observation que nous nous sommes contentées d'écouter ce que le terrain avait à nous dire. Nous étions donc en mode écoute que Jean-Pierre Bouchard (1992, p. 43) définit comme la mise en veilleuse de notre propre cadre de référence, c'est un effort constant et volontaire qui consiste à mettre de côté notre tendance à juger. L'écoute a pour objectif de capter ce qui se dit, fait et vit. Pour ce faire, nous avons utilisé l'écoute active, une écoute qui se veut empathique, patiente et tolérante, ce qui nous a conduits à adopter une orientation compréhensive. Cette orientation compréhensive s'est poursuivie à toutes les étapes de notre recherche.

Afin de confirmer les réponses que le terrain nous a offertes, nous avons réalisé des entrevues à l'aide de questions ouvertes. Nous avons donc enchaîné avec la conception d'un questionnaire, car « questionner consiste à poser des questions, à interroger, à examiner, à interviewer. [...] Une question existentielle cherche une réponse concrète, incarnée, située dans l'expérience, le temps et l'espace. » (Bouchard, 1992, p. 55) Ce questionnaire comportait des questions ouvertes pour amener les participants à nous parler de leur vie, lors de chaque entretien. Bien entendu, si le participant, en répondant à une question, répondait par la même occasion à une question subséquente, ladite question n'était pas formulée. Pour des raisons liées à la fois à l'environnement, aux obligations et à la disponibilité des personnes observées, nous avons jugé pertinent d'adapter le questionnaire prévu pour les AVSEC en fonction des animations observées dans chacune des écoles, tout en y conservant les questions communes jugées essentielles à notre recherche. En ce qui a trait au questionnaire des autres membres de l'équipe-école, plus concis et plus accessible, notre choix fut de le conserver intact, peu importe

les circonstances. Selon nous, il est important de préciser que les entretiens, ce sont déroulés sous la forme de simple discussion. D'après Lapassade : « [...] dans l'entretien ethnographique, il y a mise en place d'un dispositif particulier de rencontre et c'est à l'intérieur de ce dispositif construit qu'on va tenter de laisser jouer la spontanéité de l'enquêté. » (Lapassade, 1992-1993, section « Conversations et entretiens ethnographiques »). Lors de ces entrevues semi-structurées constituées de questions ouvertes, nous nous sommes efforcée de mettre en place les conditions favorisant l'expression des participants sur leur vécu. Il s'en suivit la rédaction de verbatim que nous souhaitons riche en information afin de confirmer nos réponses, et conduit de la façon la plus rigoureuse possible.

2.3.2 Élaboration de récits ethnographiques

Durant l'observation participante, nous avons rédigé des notes de terrain ayant pour rôle de décrire les activités du milieu. Mais lors de notre observation, des éléments interprétatifs sont apparus que nous ne pouvions inclure dans nos notes de terrain. Alors, au moment où ces éléments surgissaient, nous les avons inscrits dans notre journal de bord, par exemple, des commentaires ayant pour motif le processus d'une certaine façon de faire pour réaliser une animation. C'est l'accumulation de nos notes de terrains, de notre journal de bord et de nos verbatim qui nous a permis de construire le sens de trois récits ethnographiques qui rendent compte de l'expérience spirituelle vécue dans les écoles secondaires. Ces récits d'une longueur considérable peuvent être vus comme des reportages.

Les ethnographes ont beaucoup de points communs avec les romanciers, les historiens sociaux, les journalistes et les producteurs de programmes de télévision. Shakespeare, Dickens, D.H. Lawrence [...] entre autres, font preuve d'une extraordinaire habileté ethnographique dans l'acuité de leurs observations, la finesse de l'écoute, leur sensibilité émotionnelle, leur capacité de pénétration des niveaux de réalité, leur pouvoir d'expression, leur habileté à recréer des scènes et des formes culturelles et à leur « donner vie » et finalement, à raconter une histoire avec une structure sous-jacente. Les ethnographes doivent cultiver toutes ces aptitudes. Il ne s'agit pas de leur demander d'écrire des œuvres de fiction, mais de représenter des formes culturelles comme les vivent les protagonistes. (Lapassade, 1992-93, « Introduction »)

À force d'observer le terrain, nous avons isolé la vie spirituelle même lorsque celle-ci semblait absente. Notre mise en récit de la vie spirituelle en action nous a donc apporté des éléments de réponse à la question de recherche que l'interprétation approfondira.

2.3.3 Approche herméneutique

Afin d'interpréter nos trois récits ethnographiques, nous en avons fait une lecture approfondie et exhaustive. Ce processus nous a permis de faire ressortir les idées transversales de nos trois récits. L'objectif de cette étape était de trouver un fil conducteur dans le texte qui répond à la question de recherche. Ce travail herméneutique cherche le sens caché dans le texte. S'inspirant de l'herméneutique biblique, Ricoeur a ouvert le chemin de l'herméneutique sociale en balisant l'interprétation ethnographique.

[...] l'interprétation, dirons-nous, est le travail de pensée qui consiste à déchiffrer le sens caché dans le sens apparent, à déployer les niveaux de signification impliqués dans la signification littérale; je garde ainsi la référence initiale à l'exégèse, c'est-à-dire à l'interprétation des sens cachés. Symboles et interprétation deviennent ainsi des concepts corrélatifs; il y a interprétation là où il y a sens multiple, et c'est dans l'interprétation que la pluralité des sens est rendue manifeste. (Ricoeur 1969, p.16)

Nos résultats seront pertinents dans la mesure où cela permet de justifier l'importance de la vie spirituelle dans les activités du SASEC. En effet, elle occupe une place plus importante qu'on ne le croit. Cela sera exposé au chapitre 4. Le chapitre 5, quant à lui, explore un des éléments de réponse afin d'apporter un complément de compréhension à l'interprétation.

2.4 Conclusion du chapitre 2

On ne peut pas valider en tant que telle une recherche qualitative. Cependant, grâce à une rigueur méthodologique, nous croyons pouvoir confirmer notre interprétation qui est par essence subjective. Selon nous cette confirmation est possible en fonction de la relation intersubjective établie avec les AVSEC au moment de l'observation participante, puisque nous avons trouvé l'inspiration auprès des AVSEC et eux, auprès de nous. Ainsi, nous venons de préparer le terrain pour effectuer une production de sens à travers trois récits ethnographiques qu'on retrouve au prochain chapitre.

Chapitre 3 : Ethnographie descriptive de la vie spirituelle dans les écoles secondaires, à travers trois récits

Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre précédent, afin d'explorer la vie spirituelle dans trois écoles secondaires, nous avons privilégié la méthode de l'observation participante. Celle-ci nous a permis de prendre le pouls du travail d'animation à la vie spirituelle réalisé par les AVSEC des écoles secondaires visitées.

Dans ce chapitre, nous allons raconter un récit ethnographique par école observée. Nous organisons les récits de chacune d'elles à partir d'observations et d'entrevues². Afin d'harmoniser ces récits, nous avons commencé en un premier temps par présenter le profil de l'AVSEC, ensuite nous décrivons une activité observée, puis nous enchaînons avec la manière dont les intervenants parlent de la vie spirituelle en regard de l'engagement communautaire, et surtout de leur perception de ces deux réalités.

3.1 Première école : Parrainage des nouveaux

3.1.1 Profil de l'AVSEC 1

L'AVSEC 1 possède un baccalauréat ès art en génagogie de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle définit cette discipline comme la cybernétique des corrélations humaines, plus simplement l'étude des groupes. Ce programme comportait des cours en animation de groupes, les problèmes de groupes, les groupes à problèmes, le leadership, les communications et l'écoute active.

Elle a débuté à la Commission scolaire comme animatrice en loisir, emploi qu'elle a occupé pendant une quinzaine d'années. Elle coordonnait des élèves et des entraîneurs et voyait à l'organisation d'événements importants. Il y a une dizaine d'années, elle a eu l'opportunité d'appliquer sur un poste d'AVSEC. Elle a débuté par un emploi à temps partiel avant d'obtenir

² Nous retrouvons les questionnaires d'entrevues en annexe.

un poste à temps complet. Elle se trouve privilégiée de travailler dans une seule école, car, pour les élèves, elle devient une personne de référence.

3.1.2 Description de l'animation en quatre activités

Première activité : La rencontre des élèves volontaires pour devenir marraines et parrains, le 21 août 2014

Pour expliquer l'importance de cette activité, la directrice de première secondaire fut celle qui a trouvé les mots justes :

Elle est centrée sur le sentiment de bien-être de l'élève, développer son sentiment de sécurité, de bien-être et de confiance, dans tout ce passage-là qu'on met en place, amène à sécuriser les jeunes. Ça fait parfois six ans qu'on est dans le même milieu au primaire pis là on a une transition à vivre, donc c'est de les amener à *vivre cette transition-là de la façon la plus harmonieuse pis en développant leur confiance, la confiance en nous, mais aussi en eux*. Aussi « dans ou je m'en va » pis « y a des gens pour m'aider », « j'vais être accueilli », « on me montre que je suis important ». [...] C't'important, l'important c'pas juste dans le scolaire, de dire ton niveau scolaire c'est secondaire un, tu t'en viens au secondaire un, mais c'est beaucoup axé sur l'être humain.

C'est sans aucun doute pour cela que cette directrice est présente lors de cette première rencontre pour soutenir l'AVSEC et encourager les futurs marraines et parrains, mais aussi parce qu'elle trouve très important que l'accueil soit fait par d'autres élèves plus âgés. Selon elle :

La première chose qui est souvent exprimée par les enfants du primaire, c'est la peur des grands, la peur des plus vieux donc quoi de mieux [...] que de les mettre en contact avec des plus vieux, des plus grands positifs [...] qui ont le goût de s'investir comme parrain, marraine auprès des p'tits de secondaire un, [...] quand on les questionne, sont souvent des élèves qui ont été inquiets au passage comme secondaire. Ils sont donc à même d'être là, de s'impliquer, même pour certains, de devenir des parrains, marraines à long terme pendant l'année.

Elle explique donc à cette équipe les détails qui l'inquiètent concernant les jeunes de première secondaire qui débutent. Elle leur expose que c'est la première année que l'école ne fait parvenir aucune correspondance papier et que, pour cette raison, ils vont devoir faire des appels téléphoniques aux parents. L'AVSEC intervient pour leur dire qu'à partir de maintenant, ils sont marraines et parrains. Elle insiste sur l'importance de faire preuve d'un bon sens des responsabilités, car leur travail dépasse les informations techniques qu'ils vont transmettre. C'est à travers leurs différents coups de téléphone qu'ils donneront une première impression de l'accueil que les élèves de première secondaire recevront.

En pratique, les jeunes ont dû insister sur le fait que le contenu des appels téléphoniques était confidentiel afin de créer un climat de sécurité. Nous avons pu remarquer, la patience dont ces jeunes ont su faire preuve auprès de parents plus récalcitrants qui refusaient de les écouter. Parmi ces appels, une dame a fait une colère parce qu'on avait donné son numéro de téléphone, pourtant confidentiel, à d'autres personnes que les membres du personnel. Bien entendu, l'AVSEC a retéléphoné aux endroits où les jeunes avaient rencontré des difficultés ainsi qu'à ceux qui étaient absents et où les jeunes s'étaient heurtés à des boîtes vocales.

À la fin, on leur rappelle l'importance de leur présence à la rencontre des parents, cinq jours plus tard.

Deuxième activité : La rencontre des parents des élèves de première secondaire, le 26 août 2014

Oui la réalité est là, mais notre objectif dans ça, c'est de... C'est aussi de rassurer les parents, hum... On s'cache pas que les parents ont des craintes de voir leurs p'tits poux se faire influencer quand y arrivent au secondaire, mais ça on sait déjà, qu'y en a [...] ils se donnent du pouvoir, ils sont pas mal des fonceurs, des leaders quand y arrivent ici... Puis c'est ça... *Le spirituel à travers ça, c'est de dire, faut apprendre à vivre en communauté*, y faut leur apprendre qu'y a du partage, qu'y a des aspects qui doivent être... des valeurs qui sont importantes, qu'y ont entendu pour la première fois, j'pense que ça s'accentue pis on souhaite qu'y deviennent de bons citoyens. (AVSEC 1)

On a divisé les jeunes parrains et marraines en tandem et nous avons été autorisée à suivre un duo qui guidait les parents.

Les deux jeunes font preuve d'initiative tout en demeurant polis et en demandant la parole pour compléter ce que le professeur ignorait – celui-ci avait été absent de cette école pendant quelques années. Un autre enseignant qui a une bonne expérience de l'école s'est joint à son collègue pour lui faciliter la tâche. C'est à peine si l'enseignant principal reconnaît l'aide que ce dernier apporte (comme il travaille dans le même sens que la marraine et le parrain). Malgré tout, ce professeur volontaire valorise l'initiative de la jeune marraine et du jeune parrain pour le bon développement du sens des responsabilités. Parmi les explications que l'on avait demandé de transmettre aux parents, il y avait le fonctionnement de la cafétéria réservée aux jeunes de première secondaire. On leur mentionne que pour sensibiliser leurs jeunes à l'environnement, la vaisselle jetable n'était plus utilisée, on se servait de vaisselle régulière.

Pour responsabiliser leurs enfants, on chargerait 6 \$ pour leur repas et qu'au moment où ils rapporteraient leur plateau respectif, on leur remettrait 1 \$.

L'enseignant de mathématiques qui s'était volontairement impliqué pour venir en aide à son jeune collègue, avait remarqué une mère qui questionnait à savoir si les jeunes étaient bénéficiaires de l'organisation « des petits déjeuners ». Il avait remarqué une attitude particulière pouvant peut-être laisser croire l'existence d'une situation financière difficile. Par délicatesse, c'est à la toute fin de cette séance d'information qu'il est allé la rencontrer. Nous n'avons pas entendu la conversation, mais nous avons remarqué une attitude accueillante et empathique de la part de cet enseignant. Par la suite, il a même pris du temps pour féliciter la marraine et le parrain. Cette fois, nous étions placée pour entendre la conversation. Il a dit une chose très valorisante à ces deux jeunes : « Qu'il était fier d'eux et du progrès qu'ils avaient fait non seulement sur un plan académique, mais humain, vu le souci qu'ils avaient pour les autres. Pour lui c'était un privilège de leur avoir enseigné à tous les deux. »

Pour l'AVSEC 1, l'école « c'est une équipe, on fait équipe puis on apprend à travailler ensemble, et en travaillant ensemble, on apprend à se connaître ». Pas étonnant, qu'au moment où nous avons échangé sur l'engagement communautaire qu'elle nous ait dit au sujet d'enseignants comme l'enseignant dont nous venons de décrire les initiatives :

T'sé la vie d'aujourd'hui fait en sorte que ces jeunes-là... y ont besoin de plus qu'un cours de mathématiques qu'y ont besoin d'avoir une personne en avant, une personne qui est humaine.

Troisième activité : Début des classes, journée d'accueil, le 27 août 2014

Lors de cette journée officielle du retour en classe, l'AVSEC 1 redevient une marathonnienne courant d'un tandem de marraines et de parrains à un autre. Elle voyait à ce que chacun de ses jeunes responsables ait en sa possession la feuille de justification expliquant leur retard en classe et le fait qu'ils doivent quitter les cours plus tôt. Elle s'assurait que tout le monde ait son matériel, c'est-à-dire sa pancarte de couleur avec le numéro de groupe inscrit dessus afin que les nouveaux arrivants puissent identifier leurs parrains et marraines. Elle connaissait ses jeunes responsables, il lui était donc possible de répondre aux véritables besoins d'encouragement de son monde. Elle faisait attention à chacun et chacune pour le bien-être de

l'organisation immédiate, c'est un peu comme si elle était au cœur de chacun de ses duos. Elle avait toujours un petit truc à suggérer sur la façon la plus adéquate de travailler à partir de leurs points forts et en fonction du type de groupe dont ils devaient s'occuper.

La bonne coopération entre la directrice de première secondaire et l'AVSEC 1 va contribuer au bon fonctionnement de cette journée. La directrice se présente aux nouveaux arrivants pour s'assurer que ceux-ci vont être en mesure de l'identifier dès leur premier jour d'école. Bien entendu, toujours en accord avec l'AVSEC 1, elle va gérer certains problèmes se produisant en cours d'activité. Car pour elle, le rôle de l'AVSEC est celui « d'une personne qui va mettre en place des activités, des situations que vont vivre les élèves et des situations d'implications d'élèves dans le cadre de la vie communautaire dans l'école. » Pour elle, l'AVSEC n'a pas une tâche facile, car « comment faire vivre dans l'école par des acteurs, des élèves acteurs avec le travail de cette intervenante-là, pour faire vivre des choses qui vont amener les élèves à mieux se connaître entre eux, à accepter les différences, à se développer, devenir de meilleurs citoyens. »

Lors de cette première journée de classe, nous avons remarqué que le dévouement de l'AVSEC 1 a su porter fruits. Pour le bien-être de la journée et surtout celui des élèves de première secondaire, les enseignants et les membres du personnel volontaires pour donner un peu plus de temps à cette activité forment avec les marraines et parrains, une solide équipe. Le sens des responsabilités et le dévouement dont font preuve les jeunes responsables à l'égard de leurs cadets contribuent au succès de la rentrée. Un exemple qui peut paraître banal : la cloche ne fonctionne pas, ce qui désorganise un peu tout le monde au moment de la pause. Mais les marraines et parrains se rendent rapidement au groupe-classe dont ils ont la responsabilité, les enseignants réagissent bien en les accueillant et en les présentant comme des guides. N'oublions pas qu'il s'agit de jeunes de troisième, quatrième et cinquième secondaires qui connaissent l'école et qui s'y sont déjà impliqués. L'AVSEC 1, qui n'en est pas à la première supervision de cette activité, connaît suffisamment son équipe pour savoir que parmi ses marraines et parrains risquent le plus d'éprouver des difficultés. La directrice voit rapidement à contacter les techniciens de façon à ce que le problème ne se reproduise pas, et ne tarde pas à collaborer avec l'AVSEC 1 pour gérer la situation visitant les groupes que celle-ci ne peut faire.

Plus la journée avance, plus l'habileté de tout ce monde à travailler ensemble ne fait que croître. L'AVSEC 1 a su gagner la confiance de ses jeunes bénévoles. Ils n'ont pas peur d'aller la trouver, même s'il y a bousculade, pour la questionner et avoir son avis quand un autre problème d'organisation se présente.

Elle profite de la période du dîner pour réaliser une forme de renforcement positif en allant encourager ses troupes. Elle leur dit que les parents ont en général aimé le premier contact téléphonique qu'ils ont eu avec eux et qu'ils apprécient à l'avance leurs efforts pour aider leurs enfants. Elle leur fait remarquer qu'ils ont déjà fait bonne impression dès le départ, ils ont donc tout ce qu'il faut pour bien faire les choses.

Quatrième activité : La journée d'évaluation et prévisions, le 9 octobre 2014

Avant de décrire la journée d'évaluation, soulignons que nous avons parlé de l'approche centrée sur l'action (ACA) avec l'AVSEC 1 qui allait faire une découverte importante pour elle : « Mais j'ai pas l'temps de m'attarder à savoir si j'fais chaque étape de l'approche centrée sur l'action ». Quelques minutes plus tard pendant notre conversation, elle allait poursuivre en nous disant quelque chose qui n'allait pas nous surprendre : « J'pense que j'suis toujours dans l'agir, je te dirais à 75 % j'suis dans l'agir toujours. Dans le relire, j'réfléchis là tout haut, j'en fais des évaluations, j'en fais du relire³ pis j'en fais du réinvestir ». Nous étions sur le point de lui demander s'il se pouvait qu'elle ne se rende pas toujours compte de faire le relire, mais, à notre grande surprise, elle sort du local. Elle venait de découvrir quelque chose sur le travail qu'elle faisait au quotidien. Elle allait nous revenir, avec crayons et bloc-notes, dans le cas où elle découvrirait quelque chose d'autre. Nous allions enfin lui poser notre question à laquelle elle allait répondre en ces mots : « J'pense que oui, c'est ça j'ai toujours l'impression que je suis toujours dans l'action, dans l'agir, mais oui j'ai, j'ai des hum... j'ai des moments de relecture, des moments de réinvestissement. » Elle ne pensait plus qu'elle passait 75 % de son temps dans l'agir, elle allait donc modifier ses paroles : « Non... hum... 60, 30, 30; non 60, 20, 20. Parce que j'pense... ouais c'est ça... ».

³ La phase du relire : « il s'agit en fait d'une évaluation qui porte d'abord et avant tout sur le fond de l'apprentissage effectué au moment de l'agir (sa valeur, son sens, sa pertinence, ses conséquences, etc.) ». (MELS 2005, p.21)

Après cette discussion avec l'AVSEC 1, nous nous sommes entendues pour dire que ce qu'elle nommait l'évaluation se trouvait être le relire, car elle amène les jeunes à une réflexion sur leur travail et à questionner ce qu'ils ont réalisé.

Maintenant, présentons le contenu de cette activité d'évaluation, ou de relecture. L'AVSEC 1 allait leur faire remarquer qu'un élément important lors de la journée de la rentrée des classes, c'est qu'ils étaient tous ponctuels pour accueillir les élèves de première secondaire.

Parmi les nouveaux arrivants, certains ont dit qu'ils se seraient sans doute perdus dans l'école. Pas étonnant, c'est la plus grande école secondaire de la commission scolaire. D'ailleurs, il y en a qui se sont vraiment perdus. Alors s'ils croisaient une marraine ou un parrain, ils s'empressaient de demander leur chemin. Peu importe que ce soit un jeune du groupe dont ils étaient responsables, ils se faisaient un devoir de venir en aide aux petits nouveaux.

En général les choses se sont très bien passées. Mais quand la cloche de la pause a été déclenchée plus tôt que prévu, plus personne ne savait où aller, c'était la panique. Les élèves de première secondaire et certains enseignants ne savaient pas quoi faire. Malgré tout, un enseignant a pensé à prévenir une surveillante et une autre, la directrice. Les mairaines et les parrains avaient une permission spéciale pour quitter leurs cours un peu avant la pause, mais pas si à l'avance. Heureusement certains de leurs enseignants allaient comprendre la situation et les avaient laissé quitter plus tôt. Finalement, on a réussi à faire entrer tout ce monde en classe.

Ils ont aimé la formule de travailler en tandem parce que cela permettait à ce qu'au moins un des deux interviennent et ainsi les jeunes de première secondaire n'étaient pas laissés à eux-mêmes. Ils se sont sentis plus efficaces

Un autre commentaire : avec les enseignants volontaires, leur présence a été nécessaire pour aider les jeunes à trouver leur casier et les aider à s'organiser parce que c'était nouveau pour eux de se retrouver deux par casier. Ils les ont aussi aidés à apprendre le fonctionnement des cadenas fournis par l'école, certains éprouvant de la difficulté à entrer le code. Ils se sont donc sentis utiles.

Maintenant, certains des petits nouveaux saluent les parrains et mairaines et ces derniers aiment bien cette reconnaissance. Il y en a même qui se réfèrent à eux pour différentes choses.

Par exemple : trouver le local de la technicienne en sports et loisirs. Leur travail leur donne de la reconnaissance.

Un point intéressant est soulevé : la rencontre marraines et parrains avec les parents. Pour certains, cette rencontre n'avait pas sa raison d'être. Ils se sont questionnés sur l'utilité de leur présence. Ils ne se sont pas vraiment exprimés devant les parents, car ils ont seulement parlé des pancartes. Pour d'autres, c'était très utile, vu l'arrivée de nouveaux enseignants. Plusieurs auraient trouvé intéressant qu'il y ait eu une rencontre au préalable avec les enseignants impliqués dans chaque groupe. Ils sont unanimes, s'il avait été possible de les intégrer davantage, cela aurait été plus intéressant.

Abordons ensuite les prévisions de cette activité qui prennent la forme d'un réinvestir :

L'AVSEC 1 demande aux marraines et parrains ce qu'ils pourraient faire dans le futur pour aider les jeunes de première secondaire.

Le passé démontre qu'au début de la saison hivernale, les élèves de première secondaire ne savent pas organiser leur casier. Ce qui pourrait être fait : les aider à aménager leur casier. L'AVSEC 1 leur dit que pour réaliser cette activité, ils vont devoir contacter les responsables de ce niveau. Un parrain fait penser qu'en novembre, il y a plusieurs examens, il serait peut-être plus sage d'éviter des activités.

On avance l'idée d'une petite fiesta. L'AVSEC 1 leur demande comment ils pensent procéder? On trouverait intéressant de réaliser un dîner multiculturel. L'AVSEC 1 leur explique qu'ils vont devoir discuter de cela avec le responsable de l'encadrement et qu'il ne faut pas oublier le financement.

3.1.3 Vie spirituelle et engagement communautaire dans cette école

La directrice de première secondaire et sa perception de ces deux réalités

Dès le départ, elle nous dit :

J'ai jamais entendu un élève dire qu'avec l'AVSEC y parlait vie spirituelle. J pense pas que le thème est abordé en tant que tel. Y peut se vivre, y peut être présent dans le développement, dans la relation qui va se faire, dans les activités qui vont se faire... Mais j pense pas que le thème est utilisé.

Quand elle nous parle de ce qu'est la vie spirituelle pour elle, c'est en ces mots qu'elle le fait :

La vie spirituelle *c'est d'avoir des valeurs, de croire en quelque chose*, peu importe ce en quoi on croit. D'avoir des valeurs, d'adhérer à des valeurs qui sont des valeurs de partage, de mieux vivre, de mieux être en société, des valeurs de communication, des valeurs d'être, des valeurs d'acceptations entre les gens, être ouvert aux autres. Mais croire en des choses qui nous amènent à se développer pis à *s'développer dans le positif*, à travers les autres.

Cette fois, elle va faire une petite découverte quand nous allons aborder l'engagement communautaire :

C'est vraiment le passage de *donner au suivant*, pour moi c'est ça l'engagement communautaire. C'est-à-dire, je vois qu'y a des gens qui ont besoin, je vois que moi j'aurai du temps pour participer pis aider pis donner un coup de main. C'est ça pour moi, l'engagement communautaire pis ça s'fait pas sans *donner un coup de main*. C'est ça l'engagement communautaire pis *ça s'fait pas pour moi juste dans une activité, ça s'fait dans le développement personnel, ça doit devenir qu'chose qui fait partie de l'être* et non pas une activité communautaire. *Au fond, ça fait partie de la vie spirituelle.*

L'AVSEC 1 et sa perception de ces deux réalités

Même quand l'on demande à cette animatrice ce qu'est sa définition personnelle de la vie spirituelle, elle y inclut ses élèves.

Bien moi, j'pense que c'est toutes les qualités qui font qu'on est *ouvert aux autres*, [...]. L'aspect spirituel c'est peut-être quelque chose *qu'on parle un p'tit peu moins aux jeunes* et pourtant [...] J'pense que c'est c'qui font qui développent certaines qualités et qui deviennent de meilleures personnes sensibles à ce qui s'passe autour d'eux qui sont pas centrés sur eux. Moi j'pense que l'aspect spirituel, on le retrouve aussi dans notre quotidien, là où on vit, là où on se fait une espèce de savoir voir les belles choses de la nature, [...]. T'sais on peut aller marcher dans le bois pis être bien, être sereine... C'est un besoin d'aller chercher cet aspect-là *pour me ressourcer pour reprendre une énergie* de... J'pense que c'est grâce à tous ces aspects-là de la spiritualité que après ça, est-ce qu'on dégage chez les autres parce qu'on est allé chercher, *se faire une construction intérieure* pour mieux... C'est un peu ça.

Cette AVSEC accepte de nous parler de ce qu'est la vie spirituelle, selon elle. Elle va avoir cette générosité, cette ouverture. Elle prend ce risque, car ce n'est pas facile d'essayer de faire l'effort de se mettre à la place de l'autre pour tenter de dire ce qu'il ressent. Voilà donc ce qu'elle avait à nous dire :

C'est que j'pense que chacun on va puiser, on va puiser un réconfort, on va se ressourcer de différentes façons. J'pense que les enseignants, les parents ont tous besoin de cette intériorité pour mieux fonctionner au fil des jours, mais hum... l'équilibre moi j'pense [...] J'pense que c'est l'un des principes, les plus importants de la vie [...] quand t'es capable de faire l'équilibre entre ton travail, ta famille, des valeurs [...] qui sont importantes pour toi. J'pense qu'on est ensuite en mesure de mieux fonctionner dans la vie de tous les jours.

Quand nous abordons la question de l'apport des activités sur la vie spirituelle des jeunes, c'est à l'aide d'exemples qu'elle nous donne une très longue réponse.

C'est sûr que c'est difficile à mesurer parce que je ne suis pas dans leur tête quand ils vivent une activité. [...] notre objectif c'est souvent de *les aider à mieux saisir des situations particulières* [...] j'prends : mettons j'faisais une animation cette semaine avec Amnistie internationale, j'faisais connaître à des élèves c'que c'était pis un moment donné, on expliquait : « est-ce que vous connaissez la chanson "Happy" ? » Oui, c't'une chanson qui est populaire, pis dans certains pays [...], j'pense que c't'en Iran ou en Irak qu'y a quatre jeunes, deux garçons, deux filles qui vont à l'école ensemble, mais qui ont décidé de faire une chorégraphie. Les jeunes filles ne portaient pas le voile, mais était habillé... fait qu'on a projeté la vidéo pis on disait : « est-ce que pour vous autres c'est normal ? » Bien après, on leur disait que ces quatre jeunes-là ont été arrêtés et emprisonnés parce que y avaient dansé. Parce que y jugeaient que les filles étaient pas habillées décentement que y étaient accusées d'avoir dansé devant des hommes qui étaient leurs amis, qui étaient pas leurs frères. Alors que c'est une loi. Ça fait que les élèves en revenaient pas. Y disaient qu'ici, ça ne se passerait jamais comme ça, de parler de prisonniers d'opinion pour dire qu'un blogueur a ouvert un site internet pis... Y'ont de la difficulté à se projeter qu'ailleurs, y'en a qui sont arrêtés pour trois fois rien parce que dans ce pays ça marche comme ça... Ça fait que c'est ça, c'est de *les sensibiliser à ce qui se passe ailleurs* que c'qui vivent ici malgré qu'y a des gens qui sont pauvres, malgré que y a des gens qui sont des itinérants malgré que y a des gens qui vivent des situations qui sont particulières, qu'on vit nous aussi des tueries. Les ouvrir à ce monde-là, j'pense que les activités font en sorte que y découvrent des choses parce qu'y pensent que ça se passe... C'midi on disait que la guerre que ça se passe ailleurs, non *y en a de la violence ici aussi*, pis y'en a de la proche quand les jeunes y en a qui se font intimider puis tout ça, s'en est de la violence ça là, ça s'passe pas ailleurs. [...]

Mais j'pense que les jeunes ont leur a ouvert... y ont à mon avis beaucoup plus de liberté d'expression qu'on pouvait en avoir. Y'a tout un *respect*, moi j'dirais ça, cette valeur qui est un p'tit peu, pas par tous, pis souvent on cible des élèves qui sont durs, qui sont... mais y a un... assez généralisé, le non-respect. Le non-respect de la personne qui est devant toi. Non-respect de l'autorité, j'veux dire, on se cache pas. [...] Les jeunes aujourd'hui, y en a qui s'en permettent beaucoup, mais y s'en permettent même avec leurs parents... T'sais si t'es capable d'envoyer promener ton père ou ta mère, bin t'es capable d'envoyer promener tous les adultes qui sont autour de toi.

Heureusement pour nous, quand nous avons discuté de l'engagement communautaire, ses réponses faisaient preuve de plus d'esprit de synthèse. Elle nous dit :

J'pense que *c'est de savoir donner autour de nous*, de savoir donner du temps parce qu'on se cache pas que de l'argent, on en n'a pas des tonnes à donner. Si ce n'est même pas que les budgets qui sont difficiles à avoir, t'sais y faut souvent travailler avec trois fois rien, essayer de récupérer des choses. Puis j'pense que la première chose que l'on doit donner, c'est d'abord de sa personne. (AVSEC 1)

Suite à cela, elle me dit qu'elle croit que pour ces élèves dévoués l'engagement communautaire est une belle opportunité de mettre en action ce qu'ils ont appris de la vie.

T'sais souvent, ils ont eu des modèles à la maison qui ont été eux-mêmes investis, ces jeunes-là ont cette fibre-là *d'être empathique envers des causes*, vouloir aider. T'sais y'a des fois, on fait juste ouvrir, j'me présente à la porte de l'école et j'ai les mains pleines... bien y a des élèves que c'est naturel qu'y viennent nous ouvrir la porte et y en a d'autres... t'es ignoré complètement. Mais ça on peut pas refaire le vécu de chacune des personnes, mais y en a que c'est naturel chez eux. J'pense que les élèves au programme d'études internationales se sont des élèves qui ont déjà cette ouverture vers les autres pis y en a plein du régulier aussi que j'en vois. (AVSEC 1)

Pour conclure avec notre première école, abordons le sujet de ce qu'il faudrait faire pour améliorer le SASEC et ce, toujours à partir de nos discussions avec l'AVSEC 1 et la directrice de première secondaire. Un élément important revient tant chez la directrice que chez l'AVSEC. Dans un premier temps, voyons ce que la directrice de première secondaire avait à nous dire.

On parle d'améliorer le service. C'est sûr que dans notre système d'éducation pour chacun des services que l'on a à l'école, le manque de temps est la première difficulté. C'est clair que si on avait à travailler sur un objectif qui s'rait commun pour tout l'monde, ce s'rait celui de pouvoir donner plus de temps. Pas nécessairement plus de temps, pour une personne dans une école de 2000 quelque comme nous... Avoir qu'un AVSEC, c'est peu quand les moyens financiers, nous permettent pas de faire autrement, ça c'est clair. Les choix sont faits aussi dans ce sens-là. Mais j'pense qu'un AVSEC, c'est important dans une école, son implication est importante, je sais aussi qu'est variable selon l'être humain qui est AVSEC. C'est pas tout l'monde qui s'investit, qui a les mêmes valeurs aussi, pis qui dév'loppe la même disponibilité dans le milieu et ça ici, je sais qu'on gâté avec Mme [...], avec M [...] avant on a été gâté. La première chose ce serait de dire, y a tellement à faire, y a tellement à partager pis y a peu d'élèves qui s'impliquent au niveau de l'AVSEC, y en a, mais une école comme de 2000 élèves comme nous autres, y pourrait avoir plus d'élèves qui tournent autour de l'AVSEC. Mais on se doit de limiter parce que l'espace physique, le temps de disponibilité, les possibilités et les capacités à faire des projets, ça reste que le niveau financier est toujours là aussi. Y a toujours une difficulté, la contrainte financière. (Directrice de première secondaire)

L'AVSEC 1 avec toujours son même dévouement, avait ceci à nous dire.

Si j'avais une baguette magique j'aimerais que les jeunes soient plus engagés hum... plus respectueux juste envers eux-mêmes pis envers leurs camarades de classe, leurs enseignants. Y a des élèves motivés, mais y en a d'autres... si j'avais une baguette, je leur donnerais ce petit pouvoir là supplémentaire, mais c'est peut-être la période de l'adolescence... j'pense, on a des élèves qui sont super allumés, y en a c'est au-delà, y sont bien pauvres, ceux qui sont amorphes qui ont pas d'ouverture ou c'est sûr on est des adultes ils nous voient comme... ils nous voient comme on les comprend pas on comprend pas c'qui vivent. Pis c'est sûr que à deux, trois, quatre têtes... j'me dis mon doux, si y avait d'autres AVSEC avec moi, on f'rait équipe parc'que j'crois aux équipes. J'crois qu'on est en mesure de de de... on a une force, j'dirais quand on travaille, y a plus d'idées, plus de contenu plus de... quand on dit deux têtes valent mieux qu'une bin si on était deux, si on était trois, si on était quatre... On pourrait se partager des niveaux, on pourrait se partager des dossiers, on pourrait t'sait y a... t'sais c'est sûr qu'on est pas en situation d'urgence... j'dis toujours qu'on a pas... [...] Nous *on est en mode prévention* quand on fait des activités quand on essaie de les ouvrir sur le monde, de leur faire découvrir des choses. (AVSEC 1)

3.2 Deuxième école : Coffret de rêve

3.2.1 Profil de l'AVSEC 2

L'AVSEC 2 possède un Baccalauréat de la Faculté de théologie (comme on la nommait à l'époque) de l'Université de Montréal, obtenu en 1982. Elle a toujours travaillé en milieu scolaire. Au début, comme animatrice à la pastorale et suite aux années 1990, elle est devenue AVSEC. Elle fait partie des animatrices et animateurs qui souhaitaient un changement. Elle a donc contribué à la mise en place du SASEC.

3.2.2 Description de l'activité

Il arrive assez fréquemment dans une école qu'un AVSEC doive s'approprier une activité qui avait été conçue par l'animateur qui l'avait précédé, activité bien entendu que l'AVSEC ne connaît pas au départ. Cette activité, tout comme celle de l'école précédente, en était une d'accueil pour les élèves de première secondaire, mais qui avait en plus pour objectif de contrer le décrochage scolaire. Pour expliquer la pertinence de la situation et bien entendu de l'activité, l'AVSEC 2, qui en est à sa deuxième réalisation de coffret de rêve, s'exprime en ces mots :

Alors y a fallu,... ça m'a demandé beaucoup plus d'investissement que c't'année, où déjà mes choses étaient en place, j'savais où je m'en allais. Cette année c'était plus fluide pour moi... Ça reste que ça demande beaucoup de temps puis... hum... je... En particulier l'année passée, j'ai trouvé un témoin qui ai v'nu faire la tournée [...] c'était un ajout à c'qu'y existait déjà avec l'autre AVSEC où a faisait la tournée d'classe sans témoin...

Cette idée du jeune témoin comme elle nous l'a raconté, était le fruit de sa propre réflexion. Elle trouvait que l'utilisation d'un pair plus âgé, en l'occurrence un jeune de cinquième secondaire pouvait avoir un impact important sur les jeunes de première secondaire, elle nous explique :

Moi, j'ai décidé que le pair, un pair dans l'école, ça avait plus de résonance auprès de la clientèle étudiante, un aîné, un autre que moi qui propose le projet simplement. Alors de là l'idée, l'année passée d'aller chercher un élève de cinquième secondaire qui avait eu un parcours un peu difficile et ça a porté fruit. C'est devenu génial, c'est devenu *leur grand frère, leur modèle...* (AVSEC 2)

Avant de présenter le jeune de cinquième secondaire, l'AVSEC qui connaît déjà certains élèves, car elle a réalisé des activités pour eux alors qu'ils étaient au primaire, leur présente la vie spirituelle comme ce qui les habite au fond d'eux-mêmes, au fond de leur cœur. Pour cette AVSEC, son activité est branchée sur la vie spirituelle :

Bien c'est plogué d'ssus, d'abord on a quelqu'un qui raconte son parcours de vie qui parle de sa croissance intérieure dans un parcours difficile, on s'entend. Ce jeune-là a eu un parcours difficile donc *on est en relation avec lui au niveau du cœur pas au niveau de l'académique, pas au niveau de la tête*. Dès le départ le déclencheur qui est sous la forme d'un jeune dans son témoignage va aller toucher le cœur du public, de la clientèle qu'on vise. Ensuite, y a la démarche intérieure de chacun, de chacune qui va prendre un temps dans le silence [...] va répondre aux questions avec un retour sur son primaire, un regard sur le moment présent et une prospection vers la cinquième secondaire et même plus tard. Donc il est vraiment au cœur de lui-même. [...], c'pas l'temps d'jaser avec le voisin, on entre à l'intérieur de nous et on embarque puis les jeunes ont très bien répondu à ça. Ils ont voulu pis ils ont trouvé ça intéressant de prendre ce parchemin-là qu'on va rouler comme un trésor dans un coffret, *ça montre comment leur parcours de vie devient un trésor*. Comment leur rêve est un trésor, comment y peuvent faire pour le conserver à l'intérieur d'eux intact et le réaliser. Alors on va vraiment dans le spirituel.

C'est sans compter, tout le cheminement de celui qui a fait le témoignage, entr'autre à lui-même, là on parle d'un. Mais y a tous les jeunes qui ont cheminé à travers... (AVSEC 2)

L'AVSEC 2 enchaîne, en expliquant aux jeunes qu'à présent qu'ils sont plus grands, l'engagement communautaire va leur permettre d'aider les autres et par la même occasion de s'aider eux-mêmes à grandir et ainsi vivre l'expérience spirituelle.

Elle donne aux élèves les consignes que l'on retrouve dans la citation précédente. Elle présente le jeune de cinquième secondaire qui avance timidement pour faire son témoignage.

Témoignage d'un jeune de cinquième secondaire dans une classe de première secondaire, jeudi 16 octobre 2014

Ici afin de respecter notre certificat éthique, mais surtout le jeune nous ne ferons que survoler le contenu de son témoignage. Ce jeune est hyperactif et son enfance a été marquée par l'agressivité d'un père violent et le divorce de ses parents. Rencontrant des problèmes avec les amis de son frère jumeau, il devient victime d'intimidation. Finalement en quatrième secondaire, il fait une dépression. Il prendra une décision importante, celle de changer d'école pour son cinquième secondaire. Pour terminer, avec l'aide de l'AVSEC, il trouve une grande source de motivation dans le bénévolat. Ce jeune a fait un effort remarquable pour transmettre son message. Il est important de ne pas avoir peur d'aller chercher de l'aide et pour cela de repérer les personnes.

C'est ici que nous jugeons nécessaire de cesser le témoignage du jeune. Nous pouvons seulement ajouter que pour terminer, il a parlé à ses cadets de ses projets d'avenir.

Un témoignage inattendu survient, celui de l'enseignant qui lui aussi a un frère jumeau, mais que dans son cas tout allait bien et où ce fut même une relation mutuelle des plus enrichissantes. L'un comme l'autre se soutenaient, ils avaient des amis communs, ils en avaient aussi chacun de leur côté. Il y avait des disputes comme entre frères, mais rien qui puisse détruire une relation.

L'enseignant se permet d'expliquer lui-même aux jeunes de sa classe de première secondaire qu'il a fallu bien du courage à celui de cinquième secondaire pour s'exprimer devant eux, surtout pour prendre les décisions importantes qu'il a dû prendre. Ce jeune, par la suite, reçoit des félicitations de tous et des encouragements de l'AVSEC.

Les élèves de première secondaire entreprennent donc à l'aide d'une feuille de questions et commentaires, la rédaction de ce qui deviendra leur parchemin. Sur ce dernier, on retrouve leur parcours scolaire depuis le primaire et la concrétisation de leurs rêves.

Le dépôt du parchemin, jeudi 23 octobre 2014

C'est le jeune de cinquième secondaire qui a fait le témoignage qui accueille les élèves de première secondaire. Bien entendu, l'AVSEC et la directrice de niveau sont présentes.

Il y a une brève présentation de ce jeune qui a fait le témoignage en classe. Deux groupes de jeunes de première secondaire se sont succédés à l'auditorium et nous avons pu observer une grande amélioration de la présentation orale de ce jeune lors du deuxième groupe. Nous avons remarqué un non verbal de qualité bien que naturel, par exemple avec des poignées de main quand certains élèves de première secondaire se présentaient à lui ou avec des gestes qui vont chercher l'attention de ceux à qui il s'adresse – l'AVSEC va bien entendu encourager cette attitude.

Pour terminer l'activité, on invite les élèves de première secondaire à venir déposer dans le coffret leur parchemin sur lequel on retrouve leur cheminement académique du primaire jusqu'à la concrétisation de leur rêve pour le secondaire. Détail combien important, on les appelle par leur nom pour venir déposer leur parchemin. On porte un « toast » à leur future réussite et pour chacun des groupes on prend une photo avec le jeune qui a fait le témoignage. Le coffret et les parchemins seront conservés de manière confidentielle jusqu'à ce qu'ils terminent le secondaire.

Quand on parle d'ACA, cette AVSEC aussi nous dit être toujours dans l'action :

Ça bouge pis c'est continuel... hum... donc l'agir, il est très très présent, la relecture est plus difficile à faire, le réinvestir c'est pas compliqué à partir du moment où on l'a fait une fois pis que les jeunes ont aimé ça, ils vont nous interpeller une deuxième année, puis une troisième année. Pour refaire le type de bénévolat qu'ils ont apprécié, sans moi parfois. Y a des élèves qui vont être rendus au CÉGEP pis qui vont dire, est-ce que je peux revenir en début d'année faire le projet avec toi.

Là où c'est plus délicat, c'est la relecture parce que la relecture demande du temps et à la limite... c'est ce que je trouve le plus difficile à faire parce que tout roule trop vite, on est dans un système qui roule trop vite, on a une charge trop grande pour faire une relecture qui... ou y a un temps d'arrêt. Les jeunes passent, pensent vite, ils sont dans l'instant présent, y vont passer tout de suite à autr' chose. [...] Le moment que je prends

en classe avant mon animation qui est le cinq minutes de présentation du service et du lien avec les années antérieures, ça pour moi ça constitue ma p'tite capsule de relecture. Et ça ouvre une porte aux élèves qui ont quelques choses à dire qui va rejallir sur l'ensemble du groupe pour qui ait un témoignage de celui-là concernant ce qu'il a gardé de l'expérience de l'année antérieure... Ça se fait par groupe plus restreint ou de façon individuelle ou c'est les jeunes qui le font par eux-mêmes quand ils viennent s'offrir à nouveau.

3.2.3 Vie spirituelle et engagement communautaire dans cette école

L'AVSEC 2 et sa perception de ces deux réalités

Quand on demande à cette animatrice, ce qu'est la vie spirituelle pour elle, elle insiste sur la participation active de l'élève à sa propre croissance.

Alors moi, c'qui m'est v'nu en tête, c'est un p'tit mot que j'ai écrit sur le projet éducatif (elle va le chercher), je l'ai envoyé à mon collègue hier. J'ai même proposé au directeur de le mettre au centre de notre projet éducatif. « Permettre à l'élève de participer activement à sa croissance et celle des autres. » J'vais t'expliquer, j'pense que c'est assez simple, on prend la force du et... Participer activement, prendre part à sa croissance et à sa croissance dans sa globalité, le spirituel pour moi, c'est la voie. C'est le souffle, la respiration. Pour moi, c'est très important de mettre les deux en relation pis c'que j'disais à notre directeur de l'école, c'est qu'on forme ici des jeunes en science qui vont devenir les scientifiques de demain. Est-ce qu'on veut des jeunes en sciences qui sont pas rattachés à des valeurs profondes, humanistes et qui fassent des choix pour le bien de la planète. Est-ce qu'on veut seulement des machines, t'sais qui vont aller faire des études laboratoires pis hum faire du profit. Est-ce qu'on veut avoir des jeunes qui jouent au hockey, mais qui remplissent seulement leurs poches de sous et qui auront pas développé la compassion comme on en voit plusieurs, aller dans les hôpitaux pour être modèle, qui suscitent le dépassement chez les jeunes. Est-ce qu'on veut faire de nos jeunes des citoyens responsables? Alors pour moi *la croissance, c'est le niveau de l'être et qu'est-ce qui a de plus spirituel que l'être. Un être qui respire qui est vivant et qui participe consciemment et activement à cette croissance-là est relié aux autres. Le rapprochement avec l'engagement communautaire est essentiel, on peut pas être tout seul sur notre île déserte pis juste grandir là. Même dans le film « Seul au monde », y cherche une relation avec son ballon. Fais que nécessairement la spiritualité se développe avec un vis-à-vis. (AVSEC 2)*

Il n'a donc pas été difficile d'aborder le sujet de l'engagement communautaire avec cette animatrice, mais elle le fait en fonction de ses élèves qu'elle place au premier plan.

L'engagement communautaire, c'est quand on peut développer. L'engagement communautaire, c'est donné des mains à notre cœur. Très simplement dit et ça les élèves de la maternelle que j'visite autant que les grands de cinquième secondaire peuvent comprendre c'que ça veut dire, prendre de soi et des autres. Dans mon titre, Animatrice

de vie spirituelle et d'engagement communautaire, y a deux volets qui à mon avis sont reliés par le « et » et qui sont intrinsèques quand j' parle aux p'tits de maternelle, il faut que ce soit très simple. Alors, j' dis-moi, *j' suis une animatrice du cœur* pas le cœur boum boum seulement le p'tit moteur qui fait bouger tout dans ton corps et le rendre vivant. C'est aussi, le cœur boussole. Moi, je travaille avec toi au niveau du cœur boussole celui qui va t'orienter dans ta vie, celui qui va te faire faire des bons choix pour prendre soin de toi le mieux possible et des autres parce qu'on est pas tout seul sur not p'tite île, on est toujours en contact avec les autres que ça soit dans la famille, que ce soit à la maison, que ce soit dans le quartier, que ce soit à l'école. Alors le cœur boussole... j' suis une animatrice du cœur et le volet c'est ça prendre soin de soi et des autres, c'est prioritaire pour moi. (AVSEC 2)

C'est à partir d'indices qu'elle va aborder le sujet de l'engagement communautaire pour le personnel et les parents.

J'ai de la collaboration de parents qui poussent dans l' dos de leurs élèves de secondaire un pour s'impliquer et quand ils arrivent en cinquième secondaire, la directrice Mme [...] des cinquième secondaire, elle leur dit : y va t'manquer des unités, tu s'rais peut-être mieux d'aller voir si tu peux aller faire du bénévolat pour pouvoir passer l'année prochaine à un niveau supérieur. Alors j'ai du soutien du personnel qui valorise le passeport, l'engagement communautaire, j'ai même des profs qui en font faire dans leur classe à l'heure du midi, de l'aide en récupération à leurs pairs. Alors que ce soit en musique, que ce soit avec le technicien en loisir, ils signent à chaque fois qu'un élève fait de l'engagement communautaire. Alors tu vois, c'est vraiment une philosophie scolaire qu'on veut faire atterrir puis en plus les parents qui de plus en plus le savent bien vont supporter leurs jeunes à s'impliquer. (AVSEC 2)

C'est en grande partie avec les mots des jeunes que l'AVSEC, nous parle de l'engagement communautaire pour ses élèves.

Moi c' que j'entends : « si j'avais su que c'tait ça le bénévolat, j'me s'rais impliqué plus vite. C'est bin cool madame, je l'savais pas qu'ça existait. » Puis là, y viennent me voir en plein milieu de l'année : « Madame, j'ai su qu'y avait tel projet pis je l'savais pas pis est-ce qui a de la place. » Alors c' que j'entends, c'est que c'est l'fun. [...] Mais y en a de plus en plus qui connaissent la valeur de ça, j'te dis pas que c'est la majorité, mais j'pense qu'avec le temps, [...] je pense qu'il va y avoir de plus en plus de philosophie d'ouverture qui va se développer [...]. (AVSEC 2)

3.3 Troisième école : Justice sociale

3.3.1 Profil de l'AVSEC 3

L'AVSEC 3 a obtenu une maîtrise en anthropologie de l'Université de Montréal. Mais étonnamment pendant ses études, il ne s'est pas attardé aux sujets liés à la spiritualité. Il travaille depuis environ sept ans dans l'école que nous avons observée. Au moment de cet entretien, son temps de travail avait été haussé dans cette école ce qui lui permettait d'être à la fois plus présent et plus actif auprès des élèves et plus en appui aux enseignants.

3.3.2 Description de l'activité

Activité sur la pauvreté, février 2015

À l'intérieur de cette activité, l'AVSEC 3 est secondé par une enseignante de troisième secondaire, spécialiste en anglais qui poursuivra l'activité dans le cadre de son cours. Cette enseignante s'implique de tout cœur dans cette animation sans nuire à l'AVSEC 3, s'occupant surtout de gérer la discipline et d'intervenir occasionnellement auprès des élèves qu'elle connaît le mieux. Elle leur fait préciser leurs idées, en leur faisant reformuler pour que l'on comprenne mieux leurs messages. À la fin, elle nous dit procéder ainsi pour faire saisir aux élèves qu'il est important d'apprendre à se faire comprendre des autres et de bien les comprendre. C'est à travers ce que vivent les jeunes que cette enseignante nous laisse voir, le motif pour lequel elle s'implique.

T'sais ça vraiment été une grosse prise de conscience, [...] par rapport au jugement qu'on porte sur les autres; qu'est-ce que ça peut faire [...] ça quand même été une prise de conscience pour les jeunes parc'que ça peut-être facile de dire tout le monde a ce qu'il mérite, mais c'est d'aller au-delà de ça. Puis justement est-ce que tout l'monde a la même chance dans la vie. Pis les jeunes avait dit : c'tait pas tous la même famille, t'as pas tous le même support, t'as pas tous le même argent. Pis c'est où qu'ça t'amène pis toi comment tu fais pour justement continuer à avancer malgré les épreuves. [...] Bon aujourd'hui on fait un arrêt pis on fait une prise de conscience, on réfléchit à la société qu'on a. On est-tu heureux dans cette société-là? *Comment que moi, j'peux faire pour changer des choses, pour améliorer.* (L'enseignante d'anglais)

Avant de débiter l'AVSEC 3 se présente pour ceux qui ne le connaîtraient pas et il prend du temps pour me présenter, donner et expliquer le motif de ma présence. Aux jeunes qui ne saisissent pas ma présence, il explique que je suis présente pour analyser et faire des recherches

sur son travail. Voyant encore des interrogations, il précise qu'il est important d'ouvrir des portes à des gens qui font des recherches et qu'eux aussi devaient faire preuve d'ouverture parce que cette recherche pourrait probablement lui permettre d'améliorer éventuellement son travail donc de leur offrir une meilleure qualité d'animation.

Nous avons donc pu observer que l'AVSEC 3 et l'enseignante d'anglais entreprenaient un travail de prises de conscience, nous dirions même spirituelles, auprès des jeunes.

L'AVSEC 3 explique l'activité : il demande aux élèves s'il y en a qui veulent être observateurs et d'autres participants actifs. Un brouhaha s'en suit, l'enseignante d'anglais fait un rappel à l'ordre. L'AVSEC 3 précise qu'il serait vraiment intéressant que ceux qui tiennent les rôles de participants le fassent sérieusement. Bien entendu, la majorité qui veulent agir et qui l'ont déjà fait, devrait laisser cette possibilité aux nouveaux. D'ailleurs quelques nouveaux lèvent la main. On distribue des bouts de papier au hasard avec un personnage, un rôle que le jeune doit interpréter. Et bien entendu, ces personnages vivent dans des situations particulières. Nos observations nous ont permis de remarquer que cette activité sur la pauvreté amenait la question de sensibilisation au décrochage scolaire, il s'agissait d'un important sous-point. Cela expliquait pour quelle raison, on choisissait les élèves de troisième secondaire parce que l'on croit qu'ils ont la maturité nécessaire.

Hum... ça va avec la question de la maturité puis la question de la sensibilisation puis du décrochage scolaire. Initialement cette activité-là, moi je l'ai vécue et je la trouvais intéressante parce qu'a parlait de la société, permettait de placer le jeune et de voir son rôle et sa responsabilité pis sa place dans tout ça pis le vivre ensemble pis initialement le projet c'tait *d'amener les jeunes à être sensibilisés à... au fait de la pauvreté puis éventuellement à c'responsabiliser pis à faire un lien avec un engagement personnel pas juste d'être passif et spectateur dans la société, mais d'être proactif pis d'avoir un rôle pour faire des changements* donc e... Ça aurait pu très bien se prêter au secondaire quatre, secondaire cinq souvent, c'est que eux autres y s'en vont là, y sont sur leur dernière année c'est l'bal. Mettons tout ça, y ont leurs examens du ministère, y sont préoccupés y ont des financements pour justement pour le bal. Puis les amener à s'engager, à faire des gestes concrets. Eux autres, c'est déjà terminé... Oui ça pourrait servir, mais on voit pas les fruits de ça l'année suivante. Ça permet une participation interne ensuite aussi, secondaire quatre aussi, tu dis oui ça pourrait s'appliquer à eux autres, mais l'année suivante, on va juste gagner leur implication leur prise de conscience, ça va pas durer un an pis y vont partir. Secondaire un y sont pas mature sont pas là. Y a des questions qui sont posées, des points de vue qui sont amenés, des perspectives, une façon de voir la vie en société qui dépasse la compréhension. On a besoin d'avoir *beaucoup de concepts liés à la société, le vivre ensemble, le politique, la*

pauvreté, l'argent, les choix de carrières aussi parce que dans le jeu qu'on fait, y a justement des fois la question de carrières on des choix de vie personnelle pis e... pis le secondaire trois, y ont des choix à faire comme ça, sur l'avenir. (AVSEC 3)

Première partie, la richesse

À partir des bouts de papier, on déclenche une réflexion sur les personnages à l'aide de questions : Comment se passe l'enfance de ces personnages? Quelles relations ont-ils avec leurs parents, sont-ils présents? Ont-ils des amis? S'ils en ont, comment vivent-ils ces amitiés? Quelle sorte de futur ont-ils?

Pour des jeunes de troisième secondaire, ces questions nous apparaissent comme des questions existentielles auxquelles l'expérience spirituelle peut amener des réponses. À travers la discussion, on leur demande s'ils connaissent des gens vivant différentes formes de situation.

Les élèves débutent par les personnes qui n'ont pas de problèmes d'argent. Ils ont une maison très équipée. Ils ne sont pas victimes d'intimidation. Ils ne risquent pas de problèmes avec la police. Leur avenir leur réserve une vie palpitante à venir, car ils vont pouvoir aller loin dans leurs études et l'argent réduit les problèmes de santé. Pour eux c'est facile, ils peuvent sortir avec la personne de leur choix et parce qu'ils ont une bonne estime de soi, ils ont des amis qui les respectent en qui ils peuvent avoir confiance.

Afin de permettre aux jeunes de bien réfléchir entre chaque étape, on leur fait faire régulièrement de petites pauses. L'enseignante et l'AVSEC 3 forment vraiment un tandem complémentaire, ce qui permet à l'enseignante d'amener les jeunes à une participation et une implication avec des idées intéressantes.

Deuxième partie, la pauvreté

Cette partie fait encore plus appel à l'expérience et à la vie spirituelle, car les questions avancées par l'AVSEC 3 engendrent des questions encore plus délicates. Qui fait partie des pauvres? Est-ce qu'on fait plus de « jokes » sur les pauvres?

Certaines réflexions de jeunes sont étonnantes : « c'est pas parce que tu es dans un gang de rue que ça veut dire que tu es pauvre. Un gang de rue peut faire beaucoup d'argent, mais de

façon illégale ». Les messages véhiculés par ces jeunes sont d'une profondeur étonnante bien qu'ils ne soient qu'en troisième secondaire.

Pour les amener dans une autre direction, l'AVSEC 3 trouve important d'aborder la situation des mères monoparentales dont un très haut pourcentage vit sous le seuil de pauvreté. Des commentaires comme celui-ci, sont engendrés : « il y a des jeunes qui sont obligés de travailler à temps partiel même des fois à temps plein, ils ont donc moins la possibilité de réussir leur secondaire ». Et d'autres réflexions des plus riches se poursuivent.

L'enseignante amène une autre question plus qu'intéressante : « Est-ce vraiment un but que d'être riche dans la vie? Mais pour une étudiante vivant avec sa mère monoparentale, c'est important d'être riche parce que pour elle être riche égale ne manquer de rien. » À cela l'AVSEC 3 ajoute : « Est-ce l'argent qui mène le monde? Est-ce qu'il est nécessaire pour vivre que l'on peut dire qu'il mène le monde? » Et il ajoute qu'il y a assez de nourriture pour nourrir cinq fois la population de la planète, mais plusieurs n'ont pas de quoi s'alimenter.

Témoignage sur le choix des parents pour leurs enfants

Quelques éléments intéressants sont soulevés par les élèves de ce groupe. Par exemple, les parents veulent choisir pour leurs enfants afin qu'ils puissent vivre dans les meilleures conditions possibles pour qu'ils puissent avoir plus qu'eux dans la vie. L'enseignante trouve une occasion intéressante de témoigner. Elle explique aux jeunes que comme elle était douée en sciences, ses parents auraient voulu qu'elle s'oriente dans une profession comme celle d'ingénieure. Elle a dû avoir avec eux de nombreuses conversations pas vraiment faciles pour pouvoir s'orienter vers l'enseignement au secondaire, décision qu'elle ne regrette pas.

Suite à ce témoignage, l'animateur trouve pertinent d'avancer la question suivante : « C'est quoi un but dans la vie, c'est quoi le sens qu'on lui donne? » Bien entendu l'une des réponses avancées : « C'est choisir ce que l'on veut faire et faire ce qu'il faut pour le réaliser pour être bien avec soi-même et avec les autres ». Mais un autre jeune avance l'idée que les gens n'ont pas toujours le choix.

Questions et réponses se succèdent encore pendant un certain temps comme : « Que peut-on faire pour aider les plus pauvres? Mais s'ils ne veulent pas qu'on les aide on fait quoi? »

L'AVSEC 3 leur présente la question : « Les riches n'ont-ils pas des responsabilités face aux plus pauvres? » Parmi les commentaires : « On devrait accompagner les plus pauvres pas seulement leur donner de l'argent. C'est pas facile quand tu connais rien d'autres que le B.S. »

Le bénévolat

On en arrive à la question du bénévolat. Un jeune ne comprend pas que l'on soit obligé d'en faire pour une activité dans le cours, alors que ça devrait être volontaire. À la fin de l'échange, un jeune dit : « Faire du bénévolat, c'est important, mais ça dépend surtout de la façon qu'on a été élevé, il faut toujours penser que le bénévolat fait grandir. »

3.3.3 Vie spirituelle et engagement communautaire dans cette école

L'enseignante d'anglais langue seconde de troisième secondaire, sa perception de ces deux réalités

C'est une enseignante hésitante qui craignait de ne pas nous répondre correctement qui allait nous dire ce qu'est la vie spirituelle en fonction de son rôle professionnel dans l'école :

OK, moi la vie spirituelle, honnêtement, j'pourrais pas dire parce que moi qu'est-ce que j'fais... c'est qu'est-ce qu'on fait avec [AVSEC 3], dans mon projet, c'est plus *d'ouvrir les yeux des jeunes à la réalité de la société* pis e... les faire comprendre que c'est pas tout l'monde qui a de la chance et *d'les faire réaliser qui peuvent aider les autres* et que pis t'es pas obligé d'aller en Afrique, tu peux aider à la maison, de t'impliquer... parc'que moi dans l'fond, y a qu'est-ce que je fais avec l'AVSEC, mais y a qu'est-ce que moi, j'fais en classe, d'les faire réaliser... exemple : une conversation tournait autour des tâches ménagères... toi, est-ce que tu fais ça à maison... qui qui fait ça. Comment c'fait que t'aide pas maman à faire ça, à faire un genre de prise de conscience de c'est quoi leur rôle un peu dans la famille. C'est quoi leur rôle dans la société aussi? Comment y vont contribuer?

[...] Bien en fait, moi, j'me suis jamais poser la question parce que moi, dans mon rôle d'enseignante... j'suis enseignante, j'suis enseignante d'anglais, j'me suis pas vraiment questionnée sur la vie spirituelle. Qu'est-ce que j'fais par rapport à la vie spirituelle avec mes jeunes? (L'enseignante d'anglais)

Bien que brève, on la sent un peu plus confortable quand elle accepte de nous parler de ce qu'est pour elle, la vie spirituelle :

Bien c'parc'que, c'est différent pour chaque personne, parce que chaque personne a des croyances, parc'que chaque personne vit et fait ses actions selon ses croyances. Pour moi, la vie spirituelle c'est ce en quoi tu crois, tes valeurs, c'qui fait que ça peut différer

d'une personne à l'autre dépendamment de sa famille, de sa communauté, pour moi c'est ça la vie spirituelle. (L'enseignante d'anglais)

L'enseignante, qui ne se cache pas pour dire qu'elle éprouve de la difficulté avec le terme spirituel, accepte malgré tout de tenter une réponse sur le caractère spirituel de l'activité que les jeunes ont vécu.

J'ai comme de la misère avec votre terme spirituel, je l'sais pas, je l'sais pas c'est quoi le spirituel parc'que je l'sais pas si *faire une prise de conscience, s'impliquer dans la société, re-questionner ses valeurs. Est-ce que c'est ça spirituel?* Si c'est ça oui, mais comme j'vous dis... Parc'que oui ça vient brasser des valeurs, parce qu'y a des jeunes qu'y ont fait des témoignages, bin moi dans ma famille, ça fait partie de nos valeurs. On aide les autres, on fait du bénévolat pis tout ça, [...] j'ai de la misère à définir c'est quoi la vie spirituelle. Parc'que pour moi, ça change d'une personne à l'autre. Parc'que quand j'entends spirituel, ça l'a un lien avec religion pis les élèves, on est dans une école multiethnique pis on n'a plein de toute sorte de religions pis c'est sûr qu'on a des valeurs communes pis ça dans l'fond, c'est ça qu'on essaie de leur inculquer. Mais y ont leurs valeurs qui leur viennent de la famille pis de leur communauté religieuse aussi, c'pour ça que j'trouve difficile de...

Mais à bin y penser, *c'est une activité spirituelle, parc'qu'elle questionne les valeurs de la vie pis elle essaie d'y répondre*, pareil sûr qu'est-ce qu'on fait, ou est-ce qu'on va, tout ça c'est spirituel. Bin, alors oui, c'est une activité spirituelle parc'qu'on les amène à se questionner sur eux-mêmes, sur comment y s'impliquent, qu'est-ce qui font, est-ce qui portent des jugements sur les gens par rapport... ou c'que ces gens-là sont dans la société par rapport au métier qui font, par rapport à comment c'qu'y agissent donc, oui, c'est spirituel. (L'enseignante d'anglais)

Au moment de définir l'engagement communautaire, c'est en toute simplicité que l'enseignante s'exprime :

L'engagement dans l'fond, c'est que tu fais qu'que chose pour aider quelqu'un... C'est sûr par toi-même, *tu fais quelque chose pour aider ta communauté*, c'est comme ça que je vois ça. L'engagement communautaire, ça peut être dans une bibliothèque, dans une garderie; ça peut-être dans des e... tous des organismes à but non lucratif où est-ce qu'on peut s'impliquer. (L'enseignante d'anglais)

L'AVSEC 3 et sa perception de ces deux réalités

Quand l'on demande à l'AVSEC 3, ce qu'est sa définition personnelle de la vie spirituelle, c'est sans hésiter qu'il va y aller directement de sa propre définition, mais bien entendu, il ne pourra s'empêcher d'aborder le sujet sans parler de ses élèves.

La vie spirituelle, c't'une quête, c'est pas écrit, c'pas une recette... Donc j'disais que c'est intangible pis e *la spiritualité procède, c'est l'intérieur, c'est la question du sens*, ça touche à des valeurs, des choix personnels, mais qui t'amène à quelque chose. Tu peux faire n'importe quel choix dans vie, mais c'est peut-être juste pour obtenir un plaisir momentané et puis tu vois pas les conséquences, tu vois pas où tu t'en vas avec ça. J'pense que la question de la spiritualité réfère aussi pour moi à la sagesse, à la paix intérieur pis la paix avec les autres pis e... Mais e, c'est quelqu'chose qui se construit ou qui demande à réflexion. Dans le monde dans lequel on vit avec toutes les distractions qu'on a, ça demande une certaine discipline, y faut que tu sois capable de t'arrêter pis te r'garder, un peu comme un observateur de ta vie et puis dire : « Je suis tu à ma place? Est-ce que ça m'interpelle? Est-ce que ça me fait vibrer c'que j'vis là? » *Donc la question de la spiritualité est une démarche qui questionne*, je crois. Donc, c'est d'amener les jeunes à leur poser ces questions-là qui autrement jamais ne se feront poser ce genre de questions-là. Qu'est-ce que tu fais? Qu'est-ce que tu viens d'faire, pourquoi qu'tu l'as fait? Qu'est-ce qui t'a motivé? Qu'est-ce que tu perçois? Est-ce quelque chose qui est important? Est-ce que tu t'en vas quelque'part? Quel sens tu y as donné? Pourquoi t'as fait ça?

Si non, y sont dans l'faire, j'agis, j'bouge, j'fais des choses, mais j'm'arrête pas pis c't'un peu comme le réflexe de consommation. J'achète, je gobe, je mange, je prends plaisir pis bon c'est fini, c'est fini, pis j'passe à aut'chose. J'vais r'chercher un autre plaisir donc c'est ça la spiritualité pour moi. C'est quelqu'chose de personnel qui s'travail. (AVSEC 3)

C'est d'une façon qui lui est propre qu'il va nous entretenir de la perception qu'ont ses collègues de l'école de la vie spirituelle et en quoi cela influence-t-il son travail.

Eh bien, y a deux choses dans cette question-là. La première, le mot spirituel même pour eux autres, un peu comme tout l'monde dans la société, on sait pas trop c'que ça veut dire, on vient comme d'un historique de religion très présente et puis Dieu, c'est péché etc... D'un côté, on veut pas l'associer à religion c'fait *qu'ça crée un certain malaise quand on parle d'la spiritualité*, parc'qu'y en a qui vont l'associer à l'ésotérisme ou à quelque chose de flyé ou de trop intérieur. Alors y en a d'autres qui s'disent, c'est la question du sens, c'est la question de la croissance personnelle; d'être mieux dans sa peau, d'être bien avec soi, d'être en paix. Tout l'monde cherche la paix, mais de là à dire qu'ils sont prêts à utiliser ce mot-clé dans leur langage courant, de l'affirmer tout en jasant avec des gens... à moi, tu sais c'matin, j'ai décidé d'écouter de la musique pour être en paix parc'que j'ai une quête spirituelle. Y'a personne qui va dire ça, y va passer pour un fou ou pour quelqu'un d'étrange ou ça va faire comme i... e... c't'intense, t'es une personne intense...

C'que ça sous-entend aussi dans mon travail, c'est que moi, j'l'utilise pas quand j'me présente, je ne dis pas, j'suis animateur de vie spirituelle et d'engagement communautaire. J'préfère être dans l'action ou de... j'fais des choses, comme l'atelier qu'on fait, oui y en a une spiritualité, mais j'veux pas l'aborder sous cet angle-là, j'veux pas créer un malaise chez les gens, j'veux qui soient complètement ouvert à la discussion. Si j'dis le mot spirituel, ok on va faire un atelier qui va nous permettre de

vivre un moment de spiritualité. Mon Dieu, j'veiens d'toute bloquer, la moitié d'mes jeunes vont bloquer, y'en a d'autres qui vont triper pis y en a d'autres qui vont faire oh... C'est quoi ça, dans quelle secte que j'veiens d'embarquer, c'tu un gourou lui. [...] Fais que dans mon travail, vu que *je l'nomme pas... j'me présente souvent comme j'suis animateur d'engagement communautaire*. [...] Alors, on parle de valeurs auprès des jeunes... Ah! Ok, les valeurs ça ça fait du bien, ça d'mande pas trop un engagement personnel. Des valeurs, oui, chacun a ses valeurs, on a vu ça en philosophie au CEGEP, dans certains cours d'éthique et cultures religieuses. Des valeurs, c'est des opinions personnelles, c'est pas trop engageant personnellement. Mais quand tu commences, moi, j'pense que quand tu vas plus loin que la tu dis quelle est ta spiritualité, c'est comme si tu prenais au dépourvu la personne... A va peut-être se demander faut-tu que j'en aie une, qu'est-ce que ça veut dire? (AVSEC 3)

Il précise de la façon suivante la manière dont se manifeste la vie spirituelle dans l'activité que nous avons observée :

Elle se présente et elle va se présenter par après pendant l'activité, on pose des questions qui réfèrent à : « Mais toi là, ta place à toi dans société, elle est laquelle? Et quelle relation tu veux avoir avec le bonheur aussi? Quand on présente différents personnages selon leurs richesses matérielles ou s'qui sont. Est-ce que ton but dans la vie c'est d'être riche et d'être en avant? Et cette perception-là du bonheur lié à l'argent est-ce qu'elle est réelle ou est-ce qu'elle est relative? Est-ce que c'est ça, la recherche ultime? » C'qui fait que quand on pose ces questions-là, le jeune on l'amène à parler sur ça. Encore là, ça va être une question de valeur, mais le bonheur, la quête du bonheur, c'est la dimension spirituelle. *L'autre dimension spirituelle, tu confrontes tes idées, tes valeurs, tes croyances à celles des autres...* C'est-à-dire que là vu qu'on présente un portrait pis qu'y a des extrêmes, pis y a des exclusions, y a des préjugés... *Ça confronte ta vision du monde* que tu as puis c'est intéressant avec nos classes de voir des élèves qui viennent de d'autres cultures puis qui tout d'un coup eux autres s'affirment puis... donc y vont dire bin nous autres dans ma culture, nous autres on s'entraide... Ah! Nous autres ici au Québec, on est comment? Ça permet aux jeunes de s'dire : Bin cou donc, finalement c'que je suis parce que c'est ça la spiritualité, c'est l'être... Est-ce que j'suis en harmonie avec c'que je vois, c'que je constate en société versus c'que je fais? Y a toute la question de la dignité humaine, quelqu'un qui est pauvre, qui est en arrière, qui est resté sur le banc, qui a pas réussi à avancer dans société y mérites -tu d'avoir une chance, y mérites -tu de l'aide, y mérites -tu notre attention comme personne ou bien si c'est le règne de l'indifférence. Ça aussi ça les confronte, su'l'coup on les entend parler tout ça, mais je suis sûr qu'après ça sème des graines pis la spiritualité c'est ça aussi. Quand qu'y a quequ'chose qui trotte dans tête pis qu'y t'ramènent à ton cœur que j'va appeler, à tes émotions pis à c'que t'es toi... « Pis là, là... tu dis win pis là, la prochaine fois quand j'va voir un itinérant bin ma vision va être différente? » Bin qu'est-ce qu'on peut faire, on dit pas quoi faire dans c't'atelier là... *On fait juste ouvrir plein de porte, de plein de questions.*

Pour l'AVSEC 3, l'ACA permet surtout d'animer l'engagement communautaire parce que l'on se trouve dans un monde où il faut que ça bouge, où il faut agir, il faut être productif

dans un temps limité. Il pense qu'il lui manque le temps pour réaliser la relecture et que ça nuit à l'animation de la vie spirituelle :

[...] la relecture est très difficile souvent parce qu'on est dans un monde où y faut bouger, agir et obtenir des résultats rapidement. Des fois, j'me dis si y avait un cours d'engagement communautaire, si j'étais un prof et que j'avais plusieurs périodes, j'peux vivre une activité, le cours suivant, j'ai une heure devant moi pour jaser de ça et si j'veux, j'va même prendre un autre cours après. Mais moi dans ma réalité, vu que j'ai le comité, le café étudiant, le conseil étudiant, des fois j'va avoir un journal étudiant, le comité sur l'environnement, l'affaire sur l'intimidation... De voir à des sorties rassembleuses, au sentiment d'appartenance, à toutes sortes de choses... Ça s'mène toute de front en même temps et le temps réel qui m'est donné, ça équivaut à 3 jours semaines. Mon temps de relation avec les jeunes ça équivaut à peu près à 6 heures au total cumulé parc'que je n'peux pas être toujours dans les classes. À un moment donné sinon, c'est les profs qui vont m'dire arrête t'es en train de prendre du temps de mon cours, fais qu'là dans l'cours d'anglais, elle a un module qui donne sur l'engagement, sur le bénévolat fait que j'ai une porte d'entrée facile. J'amène la discussion on va plus profond, y a des questions spirituelles, des questions d'engagement communautaire qui se posent, moi j'réussis à faire mon travail pis à ouvrir les portes chez les jeunes pis en même temps ça sert le prof fait qu'ça c'est gagnant. Y a beaucoup d'ateliers qu'on peut faire en éthique et culture religieuse, mais en même temps tu peux pas toujours entrer, toujours rien qu'dans c'cours là, le prof aussi donne ses cours pis tu veux pas dédoubler tout c'que lui fait [...]. Pis après ça y en a qui vont entrer en histoire, en univers social. Oui, pour la démocratie, pour la question de la participation citoyenne du conseil étudiant. Mais c'est pas toute l'année, le temps c'est pas facile... J'fais mon possible... Pis à la relecture, c'est là qu'elle vient difficile parc'que là vu qu't'es dans l'action... Moi, j'pourrais faire vraiment appliquer l'approche centrée sur l'action ça veut dire mon premier conseil d'élèves, ma première rencontre de l'heure du midi, une heure. Les jeunes vont débattre, vont échanger pis là, on est dans la planification pour réaliser quelque chose, on est dans le dialogue, les échanges d'idées, le respect de l'écoute de l'autre, mais pour mettre en place qu'que chose de concret. J'pas dans relecture, pis j'ai pas le temps de commencer à faire : « Toi comment tu t'sens dans ça? Qu'est-ce que t'as appris comme personne? Qu'est-ce que ça t'as donné? Quelles sont les forces que t'as là d'dans... » (AVSEC 3)

Mais sans doute, parce qu'il est plus à l'aise avec le terme engagement communautaire et qu'il se considère surtout comme animateur communautaire, le discours de l'AVSEC 3 devient plus positif lorsqu'il s'exprime sur ce sujet :

L'engagement communautaire, moi j'pense que c'est le rapport d'un individu dans sa société avec les autres. Donc qu'est-ce que tu fais comme personne en relation avec les gens qui habitent ton village, ton quartier dans société. Y a plusieurs niveaux, ça peut aller régional, provincial, international, mais e... dans l'plus simple, moi pour moi, l'engagement communautaire... Si t'es une personne que tu fais juste écouter la télé, tu restes passif dans vie pis chez toi à faire tes p'tites affaires bin t'es pas engagé, t'es dans

la communauté, mais t'es pas en lien donc t'es coupé du reste du monde pis e... t'es coupé du reste de l'humanité parce que c'qui fait une société où c'qui fait un individu, c'est pas être tout seul coupé du reste du monde, mais c'est d'être en lien avec les autres. Fais que j'pense que l'engagement communautaire procède de cette relation avec les autres pis il faut que *la relation, y faut aussi qu'a soit positive, qu'a soit faite sur une construction, sur une coopération ou sur d'la collaboration pour bâtir ou pour aider les autres, pour améliorer l'sort des personnes que tu côtoies.*

L'AVSEC 3 insiste aussi que, pour le personnel de l'école, l'engagement communautaire est perçu de façon très positive.

[...] y sont tout l'temps partant, ouverts y voient la détresse ou la pauvreté chez les jeunes. Fait que toute initiative qui va en ce sens -là *pour v'nir en aide soit à des élèves en particulier ou pour améliorer l'ambiance de l'école que ce soit vivant que les jeunes se sentent bien en sécurité*, y sont partie prenante, y sont partant tout l'temps. La difficulté qui ont, c'est que y doivent enseigner leur matière donc e... concrètement, y vont toujours partant, mais dans l'temps. Y'en a qui vont donner plus que d'autres. Y en a qui vont se réaliser pis en donnant beaucoup en dehors de leur cours, qu'y ont plus de périodes libres aussi parce qu'y sont pas tous à 100 %, fait que en gros, y sont très réceptifs au communautaire.

L'AVSEC 3 termine, en nous disant qu'il voit une amélioration constante d'année en année, de l'implication des jeunes dans les activités à caractère communautaire.

Les jeunes, j'te dirais en secondaire, on dirait que ça va en augmentant avec l'âge dans l'sens que secondaire 1 ou 2 y vont faire en quoi ça ou wouin puis on a s'tu du fun. C'est peut-être un peu plus rétissant, moins naturel pis tout d'un coup en 3 avec cette activité-là, on l'voit souvent d'un coup les jeunes sont tous partant. Oui ok, j'va donner un coup d'main, on dirait qui sont plus prêts en plus grands nombres aussi, je l'vois d'même. T'sais en un, deux, oui, y vont aider, mais est-ce que j'vais avoir autant d'élèves prêts, un peu moins probablement e... pis aussi ça dépend des années. En secondaire 4, des fois y a des éléments, des personnes on s'rendent compte que ouf, c'pas une bonne année. Cette année on sent que le 4 participerait moins, le secondaire 5, c'est comme, on dirait que tous les élèves participent, donnent l'exemple. Y sont partout, prenant d'la vie de l'école, sont tout l'temps prêt à aider dans tout événement, responsabilité qu'on donnerait au secondaire 4. On s'rait plus porté à donner aux élèves de secondaire 3, y sont plus jeunes en 3 mais des fois y a ça aussi, la maturité arrive pas pour tout l'monde à même âge.

Pour terminer avec cette dernière école, abordons le sujet de ce à quoi pourrait ressembler le SASEC idéal et ce, bien entendu, à partir de nos discussions avec l'AVSEC 3 et l'enseignante d'anglais de troisième secondaire. Dans un premier temps, voyons ce que l'enseignante avait à nous dire.

Moi, y a qu'que chose que [...] Dans mon temps, on avait un animateur de pastoral pis j'pense qu'au fond que l'AVSEC a remplacé l'animateur de pastoral... Tout c'qui c'fait déjà, c'est bien, mais j'pense que serait bien d'avoir un local autre que quand y rencontre pour le Conseil étudiant, ou est-ce que les jeunes peuvent discuter de différents sujets. C'est ça qui s'faisait dans l'temps avec les animateurs de pastoral, y avait vraiment des jeunes qui s'impliquaient dans la pastorale, y allaient pis y s'assoiaient en rond pis échangeaient. Un peu comme on a fait dans l'atelier... qu'on a discuté d'un sujet, mais j'pense que ça serait bon d'en avoir plus. *T'sais un endroit dans l'école où les jeunes peuvent se retrouver pis discuter des sujets comme ça.*

Pour elle, ce service n'aurait rien d'obligatoire, ce serait simplement un lieu où les jeunes pourraient aller échanger tout simplement.

T'sais je l'sais que moi, ma fille la plus vieille à l'école, a c'est beaucoup impliquée dans Amnistie internationale. Ça fait que ça aussi ça pourrait être des choses intéressantes, amener les jeunes e... à voir ce qu'est Amnistie internationale ou de voir d'autres groupe comme ça voir qu'est-ce qui font pis comment que les jeunes peuvent s'impliquer dans des groupes comme ça, ça pourrait être intéressant aussi.

Oui l'côté positif de l'ancien service, un AVSEC à temps plein, pas nécessairement parc'que l'AVSEC y pourrait mettre ça dans sa tâche, tel jour sur l'heure du midi le local est ouvert pour les jeunes. Un peu comme on fait pour les activités sportives, les activités qu'y a sur l'heure du midi à l'école. Mais ça pourrait être la même chose par exemple jour 1, jour 8, le local de l'AVSEC est ouvert pis les jeunes peuvent aller là pour discuter, ça j'pense que ça pourrait être intéressant. (L'enseignante d'anglais)

Pour elle, rien de compliqué l'AVSEC deviendrait un animateur qui aurait pour rôle de guider les jeunes. Il lancerait un sujet de conversation et les laisserait échanger entre eux, s'exprimer sur un sujet, tout en s'assurant que les choses se déroulent bien. Bien des jeunes n'ont pas la chance de s'exprimer sur un sujet et ce serait plus facile que dans un cours.

Nous n'allions pas être surprise par la réponse qu'allait nous donner l'AVSEC 3.

Le SASEC idéal, c'est un animateur dans chaque école. Moi, j'vis dans une toute petite école, 370 élèves, j'aurais une aut'journée, 4 jours que ça serait pas de trop. Pis j'pourrais justement *prendre plus de temps probablement là à faire de la relecture à souhait. Là tout d'un coup les jeunes comprendraient plus c'que c'est qu'la spiritualité*, les profs aussi. Fait que le nombre d'élèves ça pas d'importance parce que la question spirituelle, ça prend du temps. Pis on a déjà dans les écoles secondaires de 2000 élèves qu'y avait deux animateurs pis au primaire la question de la spiritualité si on veut qui comprennent c'que c'est rendu au secondaire et puis dans leur vie adulte. Y faut pas que ce soit au secondaire que tu commences à leur en parler, y faut que ce soit au primaire aussi, leur faire vivre, leur faire prendre conscience. Les enfants ont des grosses questions eux autres aussi s'la vie qui comprennent pas, nous autres on peut les

accompagner là-dedans c'est sûr qu'on fait quelques ateliers, mais pas trop. Pis au moins un, deux jours dans une école primaire.

3.4 Conclusion du chapitre 3

Nous venons d'explorer trois types d'animation : La première, une activité d'engagement communautaire à travers laquelle se manifestait la vie spirituelle (*Parrainage des petits nouveaux*), la seconde, une activité centrée principalement sur l'animation de la vie spirituelle (*Coffret de rêve*) et la troisième une activité de vie spirituelle conduisant à l'engagement communautaire (*Justice sociale*), et ce, à l'intérieur de trois écoles secondaires de la banlieue montréalaise.

Pour produire du sens, nous avons utilisé la méthode ethnographique. Celle-ci permet de mettre en récit les observations et les entrevues. Cela a pour résultat des textes descriptifs plutôt volumineux, mais qui témoignent de la réalité des AVSEC que nous avons étudiés.

Chapitre 4 : Interprétation des récits ethnographiques

Au chapitre précédent nous vous avons présenté trois récits provenant de trois activités que nous avons observées. C'est donc à partir de ces récits ayant pour titre, *Parrainages des nouveaux*, *Coffret de rêves* et *Justice sociale* que nous allons nous exprimer afin d'explorer des pistes de réponses à notre question de recherche :

Comment la vie spirituelle est-elle mise en action par les services d'animation à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire?

Les pistes de réponse se trouvent au cœur de la construction du sens qu'est l'ethnographie. En partant de la question de recherche, et puis en ressortant des récits les *idées transversales*, nous avons entrepris ce que Ricoeur appelle une herméneutique, travail d'interprétation de reconstruction du sens. Donc, pour interpréter le récit ethnographique, la relecture du sens construit au chapitre 3 nous a permis de dégager quatre idées transversales que nous vous proposons d'explorer. En premier, l'idée que nous trouvons essentiel de visiter, car elle présente la pensée des AVSEC sur la vie spirituelle, porte sur *les discours* de ces animatrices et de cet animateur. Deuxièmement, afin de nous préparer à avancer des pistes de réponses à la question de recherche, nous arpenterons l'idée transversale qu'est *la mise en action de la vie spirituelle*. Comme nous avons pu observer que les AVSEC disent manquer de temps pour effectuer de la relecture et qu'ils en font bien plus qu'ils ne le croient, nous aborderons troisièmement *la relecture comme un « mythe »*. Nous utilisons l'idée de « mythe de la relecture » dans le sens où il s'agit d'une représentation idéalisée où les AVSEC prétendent ne pas en faire, alors que la relecture est présente dans chacune des activités observées. En quatrième lieu, comme la relecture à travers des questions existentielles engendre des *prises de conscience* qui sont porteuses de vie spirituelle, ce sera la dernière idée que nous interpréterons.

4.1 Discours des AVSEC sur la vie spirituelle

Les AVSEC sont porteurs d'un discours « conscientisé » et explicite sur leur propre mise en action de la vie spirituelle.

Pour les animatrices et l'animateur observés et interviewés, la vie spirituelle est *un apprentissage à vivre en communauté*. L'AVSEC 1 dit que la vie spirituelle, ce sont les « qualités qui font qu'on est ouvert aux autres » et que les jeunes qui développent leur vie spirituelle sont plus « sensibles à ce qui s' passe *autour d'eux* », qu'ils ne « sont pas centrés sur eux ». De son côté, l'AVSEC 2 précise avec passion que c'est : « permettre à l'élève de participer activement à sa croissance et à *celle des autres* ». Elle nous a aussi mentionné que cet apprentissage est conscient et qu'il nécessite la présence des autres, car on ne vit pas seuls sur une île, raison pour laquelle le rapprochement avec l'engagement communautaire est essentiel. Pour l'AVSEC 3, apprendre à vivre en communauté, c'est amener les jeunes à sortir du « règne de l'indifférence » pour s'ouvrir aux autres, car toute personne a sa dignité. Il suscite à la fois une réflexion individuelle et sociale.

D'ailleurs, le *Cadre ministériel* stipule sur le sujet :

Cette démarche est dite 'individuelle' parce que tout individu doit prendre en charge lui-même sa route. En cela il n'est toutefois pas isolé, ni laissé à lui-même, car son cheminement *s'effectue dans une collectivité* [c'est nous qui soulignons]. Il est nourri et façonné par les autres qui fréquentent la même route existentielle (parents, amis) ou par la société (culture, religion, etc.). [...] Il ne peut d'ailleurs en être autrement, puisque l'être humain est essentiellement un être social. (MELS 2005, p. 32)

Grâce à la vie spirituelle, les élèves deviennent de meilleures personnes. Ainsi, ils vont se soucier de chacun des membres de leur communauté. Ces adultes de demain ne seront pas centrés sur leur seule petite personne, ils seront moins égoïstes, moins égocentriques, c'est du moins ce que nous espérons. En prenant conscience des difficultés des autres, ils trouveront du temps pour leur venir en aide. La vie spirituelle est le développement des qualités sociales d'une personne.

Dans un autre ordre d'idée, les AVSEC parlent de l'importance de la vie spirituelle pour *répondre à des questions existentielles*. Pour l'AVSEC 3, la plus grande partie de sa définition de la vie spirituelle porte sur la *quête de sens*. C'est d'amener les jeunes dans une « démarche qui questionne », par exemple : « Qu'est-ce que tu fais? [...] Qu'est-ce qui t'a motivé? Qu'est-ce que tu perçois? Est-ce quelque chose qui est important? Est-ce que tu t'en vas quelque part? Quel sens tu y as donné? Pourquoi t'as fait ça? » Pour lui, répondre à ces questions existentielles favorise un développement équilibré des élèves. Cela nous fait dire que ces mêmes questions

favorisent une réflexion intérieure chez les jeunes. Pour l'AVSEC 2, son activité est branchée sur le spirituel parce qu'il y a *une démarche intérieure* : en prenant leur parchemin, les jeunes vont prendre le temps de répondre à *des questions sur leur passé, leur présent et leur futur* pour bien leur faire voir leur parcours de vie qui devient un trésor. La réflexion intérieure participe à la vie spirituelle.

Enfin, l'animation de la vie spirituelle pourrait aider certains jeunes à *développer des valeurs*. Pour l'AVSEC 1, certains jeunes ne mettent pas en pratique la valeur du respect, même s'ils connaissent le mot 'respect'⁴. À la maison, ils manquent de respect à leurs parents et, à l'école, c'est à leurs enseignants et tous les membres du personnel qui ne demandent qu'à leur venir en aide. Ils ne respectent pas leurs camarades et, le plus choquant, ils ne se respectent pas eux-mêmes. Ainsi, comment peuvent-ils respecter l'autorité dans la société? Le discours de l'AVSEC 1 rejoint ainsi la quête de sens.

L'AVSEC 3 utilise aussi le mot 'valeur' afin d'éviter l'expression 'vie spirituelle' qu'il trouve « trop intense ». Selon lui, s'il commence à parler de vie spirituelle, il suscitera des craintes, alors qu'il manque de temps pour expliquer ce qu'est la vie spirituelle. S'il parle de valeurs auprès des jeunes, ils comprennent facilement. Cette affirmation ne signifie pas pour autant que l'AVSEC 3 pense que la vie spirituelle se réduit aux valeurs, mais il choisit de changer un mot pour l'autre afin de faciliter la communication.

En conclusion, le discours des AVSEC sur la vie spirituelle dans la communauté, la quête de sens et les valeurs confirme que *le développement du jeune est au cœur de sa spiritualité*.

⁴ Dans son livre *Une spiritualité au quotidien*, Grand'Maison donne la parole aux jeunes. Un s'exprime en ces mots : « Moi, [...] je pense qu'il y a une crise des valeurs car elles n'ont pas de profondeur. Une vraie valeur pour être elle-même, doit avoir des racines. J'ai entendu dire que des sondages soulignent que c'est la valeur 'respect' qui arrive en tête de liste. Mais pratiquement personne ne semble rien savoir de la source du problème. Peut-être qu'elle est spirituelle? » (Grand'Maison citant un jeune, 2015, p.53)

Tout de suite après, un autre mentionne : « [...] je dirais la même chose au sujet de l'autorité qui n'est plus une valeur aujourd'hui. Là encore, c'est peut-être une question spirituelle, elle ne peut être vécue vraiment si elle ne fait pas autorité sur moi. » (Grand'Maison citant un jeune, 2015, p.53).

4.2 Mise en action de la vie spirituelle : valorisation et axes d'intervention

Au-delà de leur discours, nous croyons que, implicitement, les AVSEC mettent en action la vie spirituelle en animant selon des axes d'intervention proposés par le *Cadre ministériel* (MELS 2005, p.35). Mais également, les activités qu'ils proposent permettent de valoriser les élèves.

4.2.1 Valorisation

Nous avons constaté lors de nos observations que les activités offertes par les AVSEC visent le bien-être du jeune, pas strictement en tant qu'élève, mais en tant que personne humaine. Entre autres, ils utilisent la *valorisation* lors de la mise en action de la vie spirituelle. Cette valorisation qu'ils mettent en action conduit le jeune à voir sa propre dignité et à reconnaître celle de l'autre, lui permettant de mettre en place des relations interpersonnelles et, ainsi, tirer profit au maximum de l'expérience spirituelle. Ainsi, il se reconnaît comme important non seulement à ses propres yeux, mais il se perçoit comme important pour les autres.

La première école observée nous a permis d'être en contact avec l'AVSEC 1, mais aussi avec la directrice de première secondaire. Cette dernière trouve indispensable que le jeune qui arrive ressente qu'il est important pour toutes les personnes prenant part à la vie de l'école, surtout par leurs pairs plus âgés que sont les marraines et parrains. Si les marraines et parrains en viennent à créer une relation de confiance avec les plus jeunes, c'est qu'ils savaient leur démontrer une attention essentielle à la valorisation de ceux-ci. Nous sommes de plus en plus persuadée que la qualité des relations qu'ont su établir les marraines et parrains prend sa source dans la valorisation de qui ils sont et de ce qu'ils font. Par exemple, un enseignant qui exprime à un parrain et une marraine toute la fierté qu'il éprouve de leur avoir enseigné en considérant le progrès réalisé non seulement sur un plan académique, mais sur un plan humain, et le dévouement dont ils ont appris à faire preuve. Bien entendu l'AVSEC 1 ne manque pas à sa tâche, surtout lors de la journée d'accueil des nouveaux élèves. Elle prend la peine d'encourager ses jeunes responsables et leur dit qu'ils ont fait bonne impression auprès des parents lors de ce premier contact téléphonique et que ceux-ci apprécient les efforts qu'ils font pour aider leurs

jeunes. Nous ne pouvons nier que les encouragements et les témoignages accordés aux marraines et parrains ont grandement contribué à leur valorisation, ce qui leur a permis d'acquérir plus de confiance en eux. Grâce à cette confiance, ils ont pu à leur tour démontrer aux nouveaux arrivants toute l'importance qu'ils avaient pour eux. Résultat, on constate que les marraines et parrains ont gagné la confiance des petits nouveaux pour qui ils sont devenus des personnes-ressources à qui ils font appel pour s'orienter dans l'école.

Lors de l'activité de l'AVSEC 2, il se produit, comme à la première école, la valorisation d'un pair plus âgé, le jeune de cinquième secondaire qui témoigne de son parcours académique. Après sa présentation, l'AVSEC 2 le félicite d'avoir partagé son expérience passée, bien qu'elle ait été difficile. À cela l'enseignant présent ajoute, en s'adressant aux jeunes de première secondaire, que cet élève avait beaucoup de mérite, car il lui fallait du courage pour témoigner de quelque chose d'aussi personnel. Les jeunes de première secondaire ont aussi été valorisés lors de la cérémonie du dépôt de leur parchemin dans le *Coffret de rêves*. Ils sont premièrement accueillis dans l'auditorium par des personnes qui sont pour eux significatives, c'est-à-dire l'AVSEC, l'enseignant titulaire et surtout, le jeune de cinquième secondaire qui leur tendait la main individuellement selon la façon typique dont les jeunes allouent de l'importance au geste. Ensuite, au moment de déposer leur parchemin, on ne se contente pas de les faire défiler. C'est avec dignité qu'on les appelle chacun par leur nom, ce qui valorise à la fois leur geste, mais surtout leur personne.

Le *Cadre ministériel* (MELS 2005, p.35) nous apprend que les chartes modernes des droits de la personne s'inspirent des grands courants humanistes et des grandes religions, à savoir que tous et toutes portent *de la valeur et de la dignité*. Voilà pourquoi, selon nous, la vie spirituelle ne peut exister sans un processus de valorisation de la personne humaine.

Dans son activité sur la justice sociale, l'AVSEC 3 fait voir au jeune sa propre valeur, ce qu'il est, ce qu'il désire devenir, et également il contribue à élargir sa vision du monde pour l'amener à reconnaître *la valeur et la dignité de toute personne*, non seulement celle bien nantie, mais surtout celle vivant dans la pauvreté. Bien qu'il débute son activité avec un jeu de rôles, c'est à l'aide de questions existentielles qu'il suscite la réflexion du jeune. Rechercher des réponses à ces questions amène les élèves à énumérer des valeurs et à parler de leur quête du bonheur. L'AVSEC 3 fait donc vivre au jeune une expérience spirituelle par *la valorisation de*

la personne humaine ce qui favorise ainsi une justice sociale. Il guide ses élèves à confronter leur vision du monde avec celle des autres pour les faire cheminer.

4.2.2 Axes d'intervention : théorie et mise en pratique

Dans sa mise en action de la vie spirituelle, l'AVSEC 3 utilise des moyens proposés par le *Cadre ministériel* (MELS 2005, p.24) qui sont les mises en situation à l'aide de jeu de rôles, les discussions et les débats. Il utilise aussi les *axes d'intervention liés à la vie spirituelle* qui sont, dans ce cas :

- Définir et assumer une vision du monde mobilisatrice.
- Chercher du sens à travers les personnes, les événements heureux ou malheureux [...].
- Se laisser interpellé par différentes façons de voir le monde et des modes de vie différents du sien.
- Faire face aux questions fondamentales de la vie.
- Confronter ses découvertes ses croyances avec celles des autres.

(MELS 2005, p.25)

Nous avons constaté que même si les AVSEC manquent de temps pour s'assurer qu'ils utilisent les recommandations du *Cadre ministériel*, ils les utilisent. L'AVSEC 2 n'échappe pas à cette réalité, elle non plus. Elle met en action des axes d'intervention liés à la vie spirituelle. Certes, elle utilise ceux qui conviennent le mieux pour la réalisation de son activité, bien qu'elle ne semble pas en prendre conscience. Cette AVSEC se définit comme une *animatrice du 'cœur-boussole'*, ce qui n'a rien à voir avec l'organe qui contribue à nous maintenir en vie. Elle utilise cette métaphore pour orienter les jeunes dans la vie afin qu'ils soient en mesure de faire de bons choix pour leur bien-être personnel et celui des autres. Elle met en action l'axe d'intervention 'prendre conscience de son monde intérieur et de sa dimension spirituelle' à l'aide du témoignage du jeune de secondaire 5 qui parle de sa croissance intérieure malgré un parcours difficile. Comme les élèves de première secondaire entrent en relation avec celui qui réalise le témoignage au niveau du cœur, et pas au niveau académique, elle met donc en action un

deuxième axe d'intervention 'chercher du sens à travers les personnes, les événements heureux ou malheureux [...]'. Cette animatrice du cœur utilise deux autres axes d'intervention : elle leur permet de vivre en eux-mêmes un 'ancrage dans leur vie' sans oublier de 'se donner des raisons de vivre' à travers leurs projets d'avenir et leurs rêves.

Enfin, dans la première école, l'AVSEC 1 avec l'activité d'accueil amène les marraines et parrains à comprendre que pour être de bons aidants ils doivent accepter qu'eux aussi puissent avoir besoin d'aide. Pour ce faire, elle met en action l'axe d'intervention 'Apprendre à assumer les limites, les fragilités de sa propre vie et de la vie en général'. Toute l'activité met aussi en action l'axe d'intervention 'Chercher du sens à travers les personnes [...]'. Le rôle d'aidant qui est confié aux marraines et parrains leur permet de chercher du sens à la fois chez les adultes à qui ils peuvent faire appel pour des conseils et chez les nouveaux arrivants qui les reconnaissent comme des personnes-ressources, des points de repère. Cette reconnaissance permet aussi aux nouveaux arrivants de chercher du sens à travers les personnes.

En conclusion, par la valorisation de la personne humaine et les axes d'intervention liés à la vie spirituelle, *la mise en action de la vie spirituelle nécessite des relations interpersonnelles.*

4.3 Le « mythe » de la relecture

Les trois AVSEC que nous avons interviewés suite à nos observations disent au départ manquer de temps pour faire de la relecture. Pour eux, cette phase constitue une étape indépendante des autres étapes de l'approche centrée sur l'action (ACA). Cependant, nous avons observé que les trois 'phases' de l'ACA ne sont pas si séparées qu'on le pense, qu'elles se superposent, s'entrecroisent et même se fondent l'une dans l'autre.

Les AVSEC disent qu'ils sont toujours dans 'l'agir' et qu'ils ne font pas de 'relire' parce que le schéma proposé dans le *Cadre ministériel* présente ces phases dans un cercle avec des flèches qui les placent comme des étapes séquentielles. Pourtant, il y est écrit : « [...] la phase du relire pourrait être introduite [...] dès la phase de l'agir » (MELS 2005, p.23). Ce qui fait que les choses peuvent être différentes d'une activité à l'autre. Par exemple, lors de l'activité de l'AVSEC 2, *Coffret de rêves*, après le témoignage du jeune de cinquième secondaire, elle fait

entreprendre une démarche intérieure aux élèves de première secondaire afin qu'ils puissent rédiger leur parchemin. Cette activité leur a permis d'effectuer une relecture à travers un exercice de réflexion sur leur vécu passé à l'école primaire, de porter un regard sur le moment présent et de débiter un réinvestir à travers une prospective. L'agir s'est produit par la suite au moment du dépôt du parchemin dans le coffret. Pour les deux autres animations, les phases se présentent dans un ordre différent et s'entrecroisent autrement. Pour l'AVSEC 1 qui pense que sa relecture est le moment de l'évaluation seulement, elle ne remarque pas que lorsqu'elle encourage un jeune, elle effectue une relecture de son agir. Dans le cas de l'AVSEC 3 qui dit ne pas faire de relecture, que fait-il quand il pose ses questions existentielles? Il guide les jeunes dans une relecture de ce qu'ils pensent d'eux-mêmes, de la richesse et de la pauvreté. Il leur fait faire une relecture de la communauté à laquelle ils appartiennent.

Lors de nos entretiens avec les AVSEC, nous constatons qu'ils idéalisent la relecture, pourtant nous observons qu'elle est présente dans toutes les activités. C'est ce qui nous fait dire que la relecture est un « mythe ». Les AVSEC pensent que pour animer la vie spirituelle, il faut faire de la relecture. Comme ils manquent de temps pour en faire, cela aurait un impact négatif sur la mise en action de l'expérience spirituelle que pourrait vivre les jeunes. Mais comme on vient de le voir, le moment de relecture peut être plus présent qu'ils le pensent. Donc, *la vie spirituelle occupe plus d'espace qu'ils ne le croient dans leur travail.*

4.4 Les prises de conscience faites par les jeunes

La quatrième idée transversale souligne que l'expérience spirituelle se trouve aussi dans la prise de conscience du jeune. Cette prise de conscience est souvent engendrée par une relecture qui se fait de façon naturellement individuelle ou par une relecture supervisée par l'animatrice ou l'animateur du SASEC.

Le plus bel exemple que nous pouvons donner est l'activité *Justice sociale* animée par l'AVSEC 3. Dans cette animation de vie spirituelle, il fait faire aux jeunes de troisième secondaire une prise de conscience de la plus haute importance. Cette dernière a permis à ces élèves de revisiter les jugements de valeur qu'ils portent sur les autres afin de leur permettre d'aller au-delà des préjugés et de réviser leur perception du vivre ensemble. L'AVSEC 3 fait vivre au jeune tout un questionnement qui va plus loin qu'une simple sensibilisation sociale. Il

projette les jeunes non seulement dans le moment présent, mais aussi dans leur avenir pour qu'ils prennent conscience qu'ils ont et auront des responsabilités dans la société, et qu'ils devront tenir un rôle de plus en plus important dans leur communauté. Le tout à l'intérieur d'une activité qui, initialement, s'était fixé pour objectif de sensibiliser des élèves à la pauvreté afin de les amener à s'impliquer dans une expérience de bénévolat pour qu'ils passent d'un rôle de spectateur à celui d'agent proactif. Bien entendu, le bénévolat allait engendrer en lui-même tout un questionnement qui menait à une généreuse prise de conscience alors qu'un jeune mentionna qu'il ne comprenait pas que l'on se retrouve dans l'obligation de réaliser une activité de bénévolat à l'intérieur d'un cours, alors que *cela devrait être volontaire*.

Les AVSEC des deux autres écoles ont, elles aussi, favorisé des prises de conscience. L'AVSEC 2 s'y est prise en faisant témoigner un jeune de cinquième secondaire. Celui-ci raconta la prise de conscience qu'il avait dû faire au sujet de toutes les difficultés qu'il avait rencontrées pendant ses quatre premières années au secondaire et le courage dont il avait dû faire preuve pour prendre la décision d'aller conclure son secondaire dans une autre école. À la fin de sa démarche, nous avons entendu un jeune homme qui s'était fait un beau cadeau, celui de se donner des rêves, des objectifs à atteindre. Certes nous ignorons ce qui se passait dans l'esprit des élèves de première secondaire qui assistaient à ce témoignage, mais nous osons croire que *plusieurs d'entre eux ont cheminé* et ont pris conscience de la valeur de leurs rêves.

Dans l'activité d'accueil des élèves de première secondaire supervisée par l'AVSEC 1, *Parrainage des petits nouveaux*, nous avons remarqué toute l'importance qu'accordaient les marraines et parrains à la reconnaissance que leur attribuaient les nouveaux arrivants de première secondaire. Encouragés par leur animatrice, ces jeunes responsables prenaient conscience que cela rapporte de *consacrer du temps aux autres*. C'était valorisant au point de se réinvestir dans d'autres activités pour venir en aide à leurs parrainés. Afin de faire ces prises de conscience, les jeunes ont dû construire du sens à travers une relecture.

En conclusion, par l'expérience volontaire du bénévolat, le témoignage de vie qui fait cheminer les jeunes, mais aussi celui qui témoigne, ainsi que ce que cela rapporte de consacrer du temps aux nouveaux arrivants, nous croyons que *la vie spirituelle des jeunes est enrichie par les prises de conscience*.

4.5 Conclusion du chapitre 4

Notre hypothèse de départ qui était que les AVSEC soutiennent ne pas faire suffisamment de relire, ce qui nuirait à l'animation de vie spirituelle, est en fait un « mythe » comme nous venons de le voir. Ils relisent plus qu'ils ne le croient, sans nécessairement en prendre conscience, même s'ils ont des horaires si chargés qu'ils disposent de peu de temps pour réaliser leurs activités.

Du travail d'interprétation que nous venons de faire, nous pouvons avancer une réponse à la question de recherche, à savoir que *la dimension relationnelle est essentielle à la mise en action de la vie spirituelle*. En effet, dans la première idée transversale qui parle du discours des AVSEC sur la vie spirituelle, un point commun entre les trois se trouve être l'apprentissage des qualités sociales d'une personne. Ensuite, avec la seconde idée qui met en action la vie spirituelle, nous démontrons l'importance de la valorisation, ce qui implique une relation entre les personnes. Lors de la troisième idée transversale, les AVSEC opèrent une relecture sans s'en rendre compte, par le biais du dialogue interpersonnel qui marque leurs animations. Enfin, au niveau des prises de conscience des jeunes, nous avons remarqué toute l'importance de la relation qu'ils entretiennent avec le monde. En conclusion, la vie spirituelle a besoin de la dimension relationnelle pour être mise en action.

Chapitre 5 : Réflexion autour du processus de la valorisation à partir du système préventif de Don Bosco

« Il ne suffit pas que les jeunes soient aimés, il faut aussi qu'ils se sachent aimés ».

Don Bosco (Wirth citant Bosco, 2014, p. 4)

À l'intérieur du chapitre quatre, nous avons interprété les récits ethnographiques du chapitre trois en développant quatre idées transversales. Afin de valider cette interprétation par une réflexion plus profonde sur la dimension relationnelle du jeune et de l'AVSEC, nous allons tisser des liens avec l'œuvre de Don Bosco, un homme qui a marqué l'éducation des jeunes de son époque. Toute l'œuvre éducative de Don Bosco fut inspirée par la vie et les écrits de François de Sales, une spiritualité centrée sur l'amour. Il ne faut pas considérer le système préventif de Don Bosco comme étant dépassé. Des éléments sont encore utiles de nos jours pour une spiritualité des jeunes. Il faut savoir regarder au-delà d'une laïcité trop ferme afin de voir toute la richesse de l'éducation salésienne. Sans être une prospective, ce dernier chapitre est un apport au travail d'interprétation réalisé précédemment et permet d'envisager la possible fonction préventive du SASEC.

Nous débutons avec une citation de Cherblanc parce qu'elle stimule la réflexion nous conduisant à comparer le SASEC avec l'approche particulière mise de l'avant par Don Bosco au XIXe siècle.

5.1 Commentaire sur une citation de Cherblanc

À l'intérieur du premier chapitre de ce mémoire, nous faisons mention que la citation suivante de Cherblanc nous faisait sursauter, surtout qu'au moment d'aborder le volet spirituel, il mentionne :

En fait, la notion de 'valeurs' permet aux AVSEC d'affirmer 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 des valeurs relève de la 'vie spirituelle'. (Cherblanc, 2005, p. 163)

Cherblanc reproche aux AVSEC de réduire la vie spirituelle aux valeurs. Ils auraient à l'esprit qu'en parlant des valeurs, on fait de l'animation de vie spirituelle. Ce qui les conduirait à formuler une équation où 'valeurs = vie spirituelle'. En réalité, ce que nous avons constaté, c'est que la vie spirituelle implique un processus de valorisation de la personne s'ouvrant sur la dignité humaine essentielle à l'expérience spirituelle. Nous transformons donc l'équation de Cherblanc pour proposer que 'vie spirituelle = processus de valorisation de la personne'. Selon nous, en valorisant la personne, en lui faisant voir qu'elle a de la valeur, nous participons à la création d'un état de confiance en elle. Cela lui permettra de valoriser certaines choses positives qui deviendront pour elle des valeurs. La transmission des valeurs n'est pas systématique, nous avons plutôt observé la manifestation de valeurs positives.

Prenons comme exemple, la première école que nous sommes allée observer. L'animation portait sur l'accueil des élèves de première secondaire en quatre activités, mais la valeur de l'accueil n'avait pas été identifiée comme sujet de l'animation. Néanmoins nous avons observé que cette valeur positive se manifestait, de même que la confiance en soi et en l'autre (en faisant travailler les marraines et parrains en tandem), la patience, la ponctualité, la disponibilité, le dévouement, le respect et ce qu'il y a de plus important la valorisation de l'autre.

La valorisation de l'autre se manifestait de différentes façons, selon chacun des membres de l'équipe-école. Pour la directrice de première secondaire, c'est de dire au jeune qui arrive pour sa première journée au secondaire : « tu es important, tu as de la valeur » afin d'établir un sentiment de confiance. Pour l'enseignant de mathématiques présent, c'est de féliciter un duo de marraine et de parrain, en leur disant à quel point il se sentait privilégié de leur avoir enseigné et qu'il était fier du chemin qu'ils avaient parcouru : « votre travail a de l'importance, continuez ». Pour les jeunes, marraines et parrains, c'est en démontrant par leurs actions aux petits nouveaux que s'ils sont là pour les guider, c'est qu'ils ont de la valeur. Pour l'AVSEC 1, l'une des façons de valoriser ses marraines et parrains, c'est de les encourager en les félicitant pour le travail accompli et en leur transmettant les bons commentaires qu'elle a reçus à leur propos.

Pourtant cette activité ne se voulait pas au départ à caractère spirituel. Cependant, à travers la valorisation positive, la vie spirituelle s'expérimentait et trouvait sa pertinence, bref elle était mise en action. En approfondissant la réflexion théorique de cette recherche, nous

avons découvert que cette valorisation positive se manifestait aussi dans le système préventif de Don Bosco.

5.2 Présentation d'un intervenant oublié : Jean Bosco

Jean Bosco est né le 16 août 1815 à Castelnuovo d'Asti. Orphelin à l'âge de deux ans, il fût élevé par sa mère, Marguerithe Occhiena. « Elle était d'âme douce et fière, c'est elle qui avait dit à son enfant quand il s'approcha du sacerdoce : 'Si en te faisant prêtre, tu devenais riche, sache que je ne te verrais plus; je suis née pauvre et entends mourir pauvre; seul ton salut m'importe.' » (Huysmans, 2013, p. 70). Jeune, il a dû apprendre le dur travail de la ferme et cela allait le préparer à la mission auprès des jeunes miséreux qui lui avait été révélée en songe alors qu'il n'avait que neuf ans. Il a étudié à Chieri, en apprenant divers métiers. Il est ordonné prêtre à 26 ans, en 1841. Ému par la misère des jeunes orphelins et délinquants des rues de Turin, il décide de consacrer sa vie aux jeunes. C'est ainsi que Don Bosco va entreprendre son œuvre, au début itinérante, ne trouvant pas de lieu où s'installer avec son groupe de garçons. C'est au Valdoco qu'il va ouvrir, avec l'aide de sa mère, un refuge pour offrir un toit et un couvert à ces jeunes déshérités. Commence ainsi l'Oratoire Saint-François de Salle qui grandira avec les années. Il débuta avec des cours du soir, viendront par la suite un foyer pour apprentis, des cours professionnels et une école secondaire. Huysmans (2013, p. 9, 10, 47, 48, 54) nous apprend que dans les écoles de Don Bosco, on devient cordonnier, menuisier, relieur, serrurier... La Congrégation salésienne ouvre aux enfants une perspective concrète d'avenir. Plus tard, son école se composera de sections. Il y aura celle des enfants destinés au travail des ateliers, une autre pour les orphelins qui n'ont pas encore atteint l'âge de 13 ans, qui sont simplement des écoliers et qui suivent des cours d'école primaire, et enfin ceux qui, reconnus très intelligents et capables de travaux autres que des travaux manuels, sont instruits suivant le programme de l'enseignement secondaire classique. Ce dernier groupe a non seulement pourvu la société de l'époque d'ecclésiastiques, mais aussi d'hommes de valeur dans les carrières libérales. Mais chez Don Bosco, il devait y avoir communauté absolue entre eux. Ils étaient traités sur le même pied d'égalité comme des frères, car ils se retrouveront plus tard dans la vie et ils auront à s'entraider.

Épuisé par le travail, Jean Bosco meurt à Turin au Valdocco en janvier 1888.

5.3 Le SASEC, un système préventif?

Je sais qui vont v'nir me chercher pour que j'puisse pour que j'sois à l'écoute des jeunes qui ont des difficultés pis d'la peine pis ça j'capable de faire ce rôle-là... des situations... les psychologues sont en super demande, les orthopédagogues sont en super demande. Nous on est en mode prévention quand on fait des activités quand on essaie de les ouvrir sur le monde, de leur faire découvrir des choses.

AVSEC 1

L'approche que Don Bosco a adaptée à partir de l'éducation salésienne est un système préventif qu'il oppose au système répressif. *Son système préventif se base sur la relation affective entre l'intervenant et le jeune.* Ainsi, le jeune, se sachant aimé de l'intervenant, est placé dans une situation où il lui sera impossible de commettre des infractions parce qu'il ne veut pas le décevoir. « Ce système s'appuie tout entier sur la raison, la religion et l'affection » (Wirth, 2014, p. 3 en citant Don Bosco) Pour Wirth, la raison est la relation de la personne avec elle-même, la religion relèverait de sa relation avec Dieu et l'affection, de sa relation avec les autres. Il explique que, considérant la large signification du mot cœur dans la Bible, bien connue de Don Bosco, on peut considérer le cœur comme le lieu de cette triple relation. Alors, chez Don Bosco le cœur est le centre intérieur de la personne où déborde la pure affectivité qui teinte la raison et la religion. Le rôle de l'intervenant est d'aider le jeune à réfléchir par lui-même, à évaluer si une chose convient ou non. Selon Don Bosco, le système préventif « forme des élèves réfléchis, auxquels – affirme-t-il – l'éducateur peut parler le langage du cœur »; il ajoute qu'en employant l' « avertissement amical et préventif, il le raisonne et parvient le plus souvent à gagner son cœur. » (Wirth, citant Don Bosco, 2014, p. 3). On peut dire que la dimension centrale de l'éducation pour Don Bosco concerne le sens global et ultime de la vie. La relation au transcendant suppose une conviction de fond, car la vie spirituelle peut répondre aux questions existentielles de la personne et lui apporter une sérénité. « Don Bosco, éducateur de l'espérance, même au plan humain, n'oublie jamais le fondement ultime de notre confiance en la vie » (Wirth, 2014, p. 10). Inspiré de l'éducation salésienne, Don Bosco a proposé le système préventif comme modèle en éducation, il l'a enrichi avec ses idées et l'a pratiqué de manière

exemplaire. C'est l'amour oblatif, gratuit et désintéressé des jeunes qui a donné sens à sa vie. Pour Don Bosco aimer, « c'est vouloir du bien à l'autre, c'est vouloir son bien, en le voulant bien et en le faisant bien ». (Wirth, 2013, p. 5, en citant C. Nanni, *Educare con Don Bosco*)

L'observation participante que nous avons faite dans les écoles secondaires de la banlieue montréalaise nous a permis de recueillir des éléments communs avec l'approche éducative de Don Bosco. Le premier point intéressant est *la relation affective entre le jeune et son éducateur*, ou dans notre cas, l'AVSEC. Souvenons-nous que l'affectivité se trouve être un des piliers du système préventif.

Alors, j'dis-moi, *j'suis une animatrice du cœur* pas le cœur boum boum seulement le p'tit moteur qui fait bouger tout dans ton corps et le rendre vivant. C'est aussi, le cœur boussole. Moi, je travaille avec toi au niveau du cœur boussole celui qui va t'orienter dans ta vie, celui qui va te faire faire des bons choix pour prendre soin de toi le mieux possible et des autres parce qu'on est pas tout seul sur not p'tite île, on est toujours en contact avec les autres que ça soit dans la famille, que ce soit à la maison, que ce soit dans le quartier, que ce soit à l'école. (AVSEC 2).

L'AVSEC 2 se présente comme une animatrice du cœur. À la manière de Don Bosco, elle utilise le langage du cœur et s'efforce de bien orienter le jeune dans ses choix afin qu'il ne commette pas d'actes répréhensibles et pour qu'il devienne un bon citoyen. La relation affective a une fonction préventive.

Un deuxième point commun entre le SASEC et le système préventif serait *la notion de respect qui entraîne la confiance*. Par exemple, Don Bosco souhaitait que les jeunes des cours professionnels et du cours classique fassent communauté en se traitant mutuellement sur le même pied d'égalité comme des frères.

À travers l'activité *Parrainage des nouveaux* dans la première école, un climat de confiance favorise l'intégration pour que les nouveaux élèves se sentent pleinement membre de la communauté de l'école. Cela sans oublier que le jumelage avec les marraines et les parrains leur fait expérimenter le respect mutuel.

Lors de l'activité de justice sociale dans la troisième école, on aborde aussi la question de *la dignité humaine* en amenant chez le jeune une réflexion sur la pauvreté afin qu'il conçoive que, peu importe la condition sociale, ils appartiennent tous à la même communauté. Ainsi on suscite chez le jeune une prise de conscience sur le respect des personnes pauvres.

T'sais ça vraiment été *une grosse prise de conscience, [...] par rapport au jugement qu'on porte sur les autres*; qu'est-ce que ça peut faire [...] ça quand même été une prise de conscience pour les jeunes parce que ça peut-être facile de dire tout le monde a ce qu'il mérite, mais *c'est d'aller au-delà de ça*. Puis justement est-ce que tout l'monde a la même chance dans la vie. (AVSEC 3)

L'amour dans l'approche de Don Bosco entraîne la valorisation de la personne humaine. Comme on vient de le voir, l'AVSEC 3 amène le jeune à respecter la dignité humaine, voire à valoriser la personne vivant dans la pauvreté afin d'être en mesure de lui venir en aide.

Cela fait écho à notre réflexion sur la valorisation de la personne humaine, c'est-à-dire que le jeune qui se sait aimé, se sent valorisé et encouragé. Il grandit alors en développant un sentiment de confiance lui permettant de construire son système de valeurs. Valeurs qu'il réinvestira dans un agir qui témoignera de sa vie spirituelle. Bref, c'est en prenant conscience de sa valeur que le jeune saura ensuite valoriser certaines choses, c'est-à-dire de mettre en œuvre ses valeurs.

Les points communs entre le système préventif de Don Bosco et le SASEC que nous venons de voir sont : *la relation affective entre le jeune et son éducateur, la notion de respect qui entraîne la confiance et la dignité humaine*. En fait, le système répressif s'oppose au système préventif comme nous le présente Don Bosco : « Le système répressif consiste à faire connaître la loi aux subordonnés, à les surveiller pour découvrir les délinquants et leur infliger quand il y a lieu le châtiment mérité » (Wirth, 2013, p. 2). Toutefois le rôle de l'AVSEC n'est pas de gérer les situations de crise, mais plutôt d'agir en prévention. Grâce aux activités présentées par les AVSEC, on en vient à prévenir plusieurs problèmes pouvant générer des situations de crise comme le décrochage scolaire, l'exclusion, ou l'individualisme, à titre d'exemple.

5.4 Conclusion du chapitre 5

Pour conclure, disons que, pour Huysman, le système préventif de Don Bosco se résume ainsi : « [...] on prend un enfant abandonné sur le pavé et qui deviendrait sans doute un sacripant; on en fait un garçon honnête et pieux; on l'instruit, on lui met un état entre les mains et un peu d'argent qui lui servira, s'il a de l'ordre, à s'établir » (Huysman, 2013, p. 55). Ce qui nous permet de dire qu'en dispensant de l'éducation à des jeunes de la rue, Don Bosco au XIXe siècle, les valorisait. Ainsi valorisés, ils étaient en mesure de devenir des citoyens honnêtes aptes

à prendre place dans leur communauté. Nous avons constaté que pour mettre en action la vie spirituelle, la valorisation était un axe important dans notre monde contemporain.

Comme l'explique Wirth (2014, p. 3), le rôle de l'éducateur (pour nous l'AVSEC) est d'aider le jeune à réfléchir par lui-même et à effectuer une démarche intérieure. Cela favorise le développement d'une conviction de fond, car la vie spirituelle peut répondre aux questions existentielles de la personne et lui apporter une sérénité.

Bien entendu, un jeune d'aujourd'hui, comme celui du XIX^e siècle, s'il est en mesure de se réaliser dans sa communauté, c'est qu'on l'a aussi doté d'outils lui permettant d'effectuer une relecture le conduisant vers une importante prise de conscience. C'est ce qu'accomplit l'AVSEC 3 avec l'activité *Justice sociale* qui aborde la question de la dignité humaine en amenant chez le jeune une réflexion sur la pauvreté et son engagement communautaire. Afin de confirmer cette avancée, il est dit que le système préventif :

[...] a pourvu d'hommes de valeur les carrières libérales; et ce qui est curieux, c'est qu'il y a communauté absolue de régime entre eux et ceux qui restent des artisans; ils sont traités sur le même pied d'égalité; ils doivent vivre de même que leurs frères, ensemble; ils se retrouveront plus tard dans la bagarre de l'existence et ils auront à marcher la main dans la main et à s'entraider. (Huysman, 2013, p. 54)

Voir et reconnaître le SASEC comme un système préventif est plus que pertinent, car il se base sur une relation affective de grande importance entre des jeunes et leurs AVSEC, cette affectivité étant un des piliers du système préventif mis en pratique par Don Bosco. Il est impossible de ne pas souligner que, pour Don Bosco, aimer les jeunes implique qu'ils se sachent aimés (Wirth citant Bosco, 2014, p. 4). Il dirait probablement que c'est le fondement de toute confiance. Rappelons que pour Don Bosco, le cœur est le centre intérieur de la personne où déborde une pure affectivité. Cela ne peut qu'enrichir la relation du jeune avec lui-même et celle qu'il doit entretenir avec les autres, témoignant ainsi de la dimension relationnelle observée dans le SASEC.

Conclusion : La mise en action de la vie spirituelle

Voici que nous arrivons à la fin de notre parcours. Nous vous présenterons la synthèse de cette recherche qui nous a permis d'effectuer des observations pour répondre à une question de départ.

Dans cette ethnographie, nous nous permettons quelques réflexions personnelles dans la mesure où la chercheuse est passée d'une méconnaissance du terrain à une conscience du vécu des animatrices et animateurs à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire (AVSEC) d'écoles secondaires de la banlieue montréalaise. Nous avons côtoyée avec fascination les animatrices et animateurs du Service d'animation à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire (SASEC) lors de nos observations afin de satisfaire notre premier objectif : cartographier la façon dont l'expérience spirituelle prend forme dans l'animation du SASEC.

1. Synthèse du mémoire

Dès notre premier chapitre, afin de démontrer notre compréhension du cheminement qui a conduit au passage du service d'animation de pastorale au SASEC, nous avons consacré la première partie à quelques repères historiques en ce qui a trait à la déconfessionnalisation du système scolaire. Nous identifions le *Rapport Parent* et les années 1960 comme le début de ce long processus de déconfessionnalisation qui allait se concrétiser après quatre décennies de débats, de commissions et de rapports, car ce n'est qu'en décembre 1997 que le gouvernement allait donner le mandat à un groupe de travail présidé par Jean-Pierre Proulx d'examiner la place de la religion à l'école. Dès lors, allait débiter le remplacement des commissions scolaires confessionnelles par des commissions scolaires linguistiques. Cela se concrétisa le 1er juillet 1998. Cette même année allait devenir celle de la réforme scolaire avec l'adoption du projet de loi 118 qui modifiait les dispositions relatives à la confessionnalité qui se retrouvait dans diverses lois du secteur de l'éducation. En 1999, suite au dépôt du Rapport du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, la déconfessionnalisation définitive du système scolaire se concrétisa. C'est donc le 1er juillet 2000 que le projet de loi 118 fût sanctionné, ainsi les écoles n'étaient plus le lieu d'enseignement d'une seule religion. Mais nous avons fait remarquer que le *Rapport Proulx* allait insister sur la responsabilité des écoles dans le développement spirituel

des jeunes. C'est ainsi que nous identifions 2001 comme l'année de naissance du SASEC. Il vous fut démontré que le passage du Service de pastorale au SASEC s'est bien opéré malgré quelques difficultés.

Afin de préparer notre recherche et la rédaction du présent mémoire, nous allions relever le défi de définir nos principaux concepts sous la forme d'un état de la question. Nous allions remarquer que bien que les trois auteurs consultés s'exprimèrent de façon complémentaire sur la vie spirituelle, Cherblanc (2005) allait se démarquer en disant que le spirituel constitue l'essence de l'esprit civique, esprit que l'école se doit de développer chez les élèves. Breton (2006) démontre que la vie spirituelle est un regard vers l'intérieur de soi qui permet d'unifier sa vie. Grand'Maison (2013) complète cette pensée en ajoutant qu'elle donne de la profondeur à notre vie et qu'elle dépasse tout individu. Nous avons remarqué le réalisme d'un constat de Breton comme quoi, au Québec, la « vie spirituelle séculière » est nommée « spiritualité », ce que nous pouvons confirmer par notre regard quotidien sur le phénomène. Pour terminer, le *Cadre ministériel* résume ces trois auteurs : « 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 mobilisatrice, en constante évolution ». (MELS, 2005, p. 32)

Comme l'engagement communautaire est l'un des deux pôles d'action du SASEC, il nous était impossible de ne pas expliquer son importance. Nous avons d'abord donné la parole à Martineau (2003) qui affirme que l'engagement communautaire répond à ce besoin d'exprimer la qualité de notre humanité par l'affirmation de notre solidarité avec les autres, sans oublier que la majorité des personnes engagées dans leur communauté se soucient des dangers qui menacent la valeur de la dignité humaine, une dignité de l'un qui dépend de ce qu'en fait l'autre. Cherblanc (2005) qui partage cette opinion, de son côté, analyse l'engagement communautaire en prenant en considération l'univers scolaire : l'engagement communautaire est une proposition aux élèves de réaliser des actions désintéressées à visée humaniste qui aident les plus démunis dans le monde comme dans le quartier. Cela confirme qu'à l'aide de l'engagement communautaire, le SASEC enseigne aux jeunes l'importance du dévouement pour autrui afin de façonner leur conscience sociale.

Cette partie de notre travail aurait été incomplète si nous n'avions pas abordé la question de l'approche centrée sur l'action (ACA), méthode de travail des AVSEC. Cette approche qui a

la forme d'un laboratoire de vie permet aux AVSEC d'accompagner leurs élèves dans une démarche intérieure avec l'objectif de devenir de plus en plus humain. Les trois composantes de l'ACA sont l'agir, le relire et le réinvestir.

De plus, notre recherche, avec ses premières lectures et observations, nous confirme que le SASEC est un tout unifié dont les deux pôles d'action sont intimement liés⁵.

Pour clore la synthèse de ce chapitre, disons que l'ensemble de ces informations recueillies tant sur un plan théorique que pratique allait nous conduire à une exploration de la vie spirituelle qui est une conscience de ce que l'on vit et qui a pour rôle de répondre aux grandes questions fondamentales de chaque personne. L'objectif de la vie spirituelle est l'unité personnelle qui s'expérimente grâce à des valeurs humaines s'exprimant par la quête de sens qui se situe au cœur de l'engagement. La vie spirituelle est une expérience qui a pour but la réalisation personnelle ou collective. Ce plus grand que soi peut être une transcendance avec ou sans Dieu. La démarche spirituelle qui va à la rencontre de l'autre favorise l'interpellation au dépassement et à l'engagement.

Afin d'assurer une bonne compréhension de notre cheminement, nous avons consacré le deuxième chapitre à la démarche et la méthode de recherche. Nous y avons présenté notre problématique selon laquelle les AVSEC ont des horaires si chargés qu'ils disposent de peu de temps pour réaliser leurs activités, croyant ainsi négliger la vie spirituelle. Et avançant l'hypothèse selon laquelle ils l'animaient malgré tout sans le savoir, cela allait nous permettre d'avancer notre question de recherche : *Comment la vie spirituelle est-elle mise en action par les services d'animation à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire?*

Nous avons poursuivi ce récit de recherche qualitative avec la description des étapes préparatoires pour recueillir des données. Nous avons trouvé essentiel de vous présenter le

⁵ Nous l'avons exprimé avec la métaphore de la pièce de tissu. Il s'agit d'une pièce de tissus de deux couleurs qui s'alternent comme des rayures. L'une de ces couleurs serait la vie spirituelle et l'autre, l'engagement communautaire. Ces couleurs sont des fils tissés sur la trame de l'action. Chacune des rayures peut dominer une autre et inversement dans l'alternance. Parfois la vie spirituelle va être dominante ce qui fait que l'engagement communautaire va se manifester à travers elle, mais l'engagement communautaire peut aussi être dominant ce qui fait que parfois la vie spirituelle se manifeste à travers l'engagement communautaire.

contexte et la façon dont nous avons procédé en fonction de chacune des écoles observées. Pour confirmer les réponses que le terrain nous a offertes, nous avons réalisé des entrevues à l'aide de questions ouvertes. Cela nous a permis d'isoler la vie spirituelle dans le discours des AVSEC, même quand elle semblait absente. L'assemblage des observations et des entrevues mena à une mise en récit ethnographique qui sera approfondie grâce à une approche herméneutique.

Le troisième chapitre « Ethnographie descriptive de la vie spirituelle dans les écoles secondaires » construit le sens à travers les trois récits qui provenaient de trois types d'activité dans les écoles secondaires observées : la première, *Parrainage des nouveaux*, est une activité d'engagement communautaire à travers laquelle se manifestait la vie spirituelle; la seconde, *Coffret de rêve*, est une activité centrée principalement sur l'animation de la vie spirituelle; et la troisième, *Justice sociale*, est une activité de vie spirituelle conduisant à l'engagement communautaire. Ces textes ethnographiques comportent les détails nécessaires pour bien comprendre toute la richesse de ces expériences.

Ainsi au quatrième chapitre « Interprétation des récits ethnographiques », nous avons fait une herméneutique de ces textes riches en informations. Nous avons dégagé des idées transversales qui se retrouvent dans les trois récits. Par exemple, nous avons fait le constat selon lequel les AVSEC pensent que pour animer la vie spirituelle, ils doivent faire de la relecture. Comme ils manquent de temps pour en faire, cela nuirait à la mise en action de la vie spirituelle. Pourtant, ils en réalisent plus qu'ils ne l'imaginent. De cette même interprétation, nous avons aussi avancé une réponse à la question de recherche à savoir que *la dimension relationnelle est essentielle à la mise en action de la vie spirituelle*. Cette dernière affirmation peut s'expliquer à travers les idées transversales soulevées. Dans le discours des AVSEC sur la vie spirituelle, un point commun entre les trois se trouve être l'apprentissage des qualités sociales du jeune. La seconde idée transversale, qui présente la mise en action de la vie spirituelle, démontre bien l'importance de la valorisation, ce qui implique des relations interpersonnelles. À l'aide de la troisième idée, nous pouvons voir clairement que les AVSEC font une relecture sans en prendre conscience à travers le dialogue qui ponctue leurs animations. Finalement, nous croyons pouvoir affirmer que la prise de conscience des jeunes se manifeste par l'importance de la relation qu'ils vivent avec le monde. Selon nous, il n'y a pas de doute, la vie spirituelle a besoin de la dimension relationnelle pour être mise en action.

Cette dimension relationnelle amène le cinquième chapitre où nous avons tissé des liens entre le SASEC et le système préventif de Don Bosco. C'est dans un processus de valorisation que la vie spirituelle s'expérimente et est mise en action. Par une réflexion théorique sur notre recherche, nous confirmons que cette valorisation positive se manifeste aussi dans le système préventif de Don Bosco. Ce système préventif se base sur la relation affective entre l'intervenant et le jeune, car le rôle de l'intervenant est d'offrir au jeune la possibilité de réfléchir par lui-même, et d'évaluer si une chose est bonne ou non, en parlant le langage du cœur.

2. Les limites de la recherche

Certains lecteurs trouveront que nous présentons seulement et volontairement des activités réussies. Mais toute recherche a ses limites. À cause de la lourdeur de la tâche des AVSEC, nous n'avons pu assister qu'à une seule activité par école, et ces activités furent des réussites. D'autres diront que nous idéalisons les AVSEC, en laissant croire qu'ils sont des êtres humains parfaits. Pourtant, les deux femmes ainsi que l'homme que nous avons observé ont, tout comme nous, leurs défauts. Cependant, nous ne nous sommes pas attardée sur les personnalités, mais plutôt sur les pratiques de mise en action de la vie spirituelle. Au risque de nous répéter, nous avons assisté à d'excellentes animations; dans ces circonstances nous avons surtout observé le côté positif si important du travail des animatrices et animateurs du SASEC. Si nous avions eu l'opportunité d'assister à deux ou trois activités par école, nous aurions pu sans aucun doute faire preuve d'un meilleur sens critique grâce à un exercice de comparaison entre les activités.

3. L'application du système préventif au SASEC

Les observations participantes réalisées dans différentes écoles secondaires de la banlieue montréalaise, insistait sur la dimension affective entre le jeune et son AVSEC ce qui laissait paraître des éléments comparables avec l'approche éducative de Don Bosco. L'élément intéressant est *la relation affective entre le jeune et l'adulte* responsable. Il faut mentionner que l'affectivité est l'un des piliers du système préventif.

Un autre point commun entre le SASEC et le système préventif serait *la notion de respect qui entraîne la confiance*. Don Bosco espérait que l'ensemble de ses jeunes fasse communauté

en se traitant mutuellement sur le même pied d'égalité comme des frères. Lors de l'activité de justice sociale dans la troisième école, on provoque une prise de conscience sur la question de *la dignité humaine* chez le jeune en engendrant une réflexion sur la pauvreté afin qu'il conçoive que, peu importe la condition sociale, ils appartiennent tous à la même communauté. Le jeune d'aujourd'hui, comme celui du XIXe siècle, s'il est en mesure de se réaliser dans sa communauté, c'est qu'on lui a offert des outils pour qu'il réalise une relecture le conduisant vers une importante prise de conscience.

Ces points communs entre le système préventif de Don Bosco et le SASEC démontrent bien toute l'utilité actuelle et future de ce mode d'éducation qui n'a pas pour rôle de gérer des crises, mais de les prévenir. Le jeune et son AVSEC peuvent établir une relation d'affectivité marquée par *l'espérance* et *la confiance*, car le jeune qui se sent aimé, se sent valorisé et va être en mesure de s'impliquer de façon rentable dans sa communauté. Cela s'oppose au système répressif qui place le jeune dans une situation de subordination où il est surveillé dans le but de lui donner des châtiments.

Grâce à cette recherche, il nous est possible d'avancer que le potentiel préventif du SASEC serait applicable dans d'autres situations, par exemple dans les Centres jeunesse au Québec. Afin d'actualiser l'approche de Don Bosco, il serait donc intéressant dans une recherche subséquente sur l'animation de la vie spirituelle auprès des jeunes contrevenants, d'étudier la notion d'espérance à travers une approche centrée sur l'action.

4. Fruits du travail d'herméneutique

Le travail d'herméneutique a permis de reconstruire le sens qui se trouvait dans les récits ethnographiques. Cette reconstruction comporte certains constats. En premier, pour les trois AVSEC observés et interviewés, le développement de l'élève est au cœur de sa vie spirituelle et l'expérience spirituelle est un apprentissage qui se vit à l'intérieur d'une communauté. Un tel apprentissage développe la sensibilité du jeune à ce qui arrive dans son environnement. Il s'agit d'un apprentissage social où vivre ensemble permet de valoriser la dignité de chaque personne. Les élèves se développent avec la prise de conscience des difficultés des autres et le désir de leur venir en aide.

Ensuite, nous avons remarqué que l'expérience spirituelle est mise en action à travers des relations interpersonnelles. Par la valorisation des jeunes, ils prennent conscience de leur propre dignité et reconnaissent celle des autres, ainsi ils peuvent mettre en place des relations interpersonnelles qui soutiennent l'expérience spirituelle. La vie spirituelle ne peut pas se construire sans la dimension relationnelle.

Troisièmement, les AVSEC croient qu'ils sont toujours dans l'agir et qu'ils manquent de temps pour faire de la relecture. Selon eux cette composante est nécessaire pour animer la vie spirituelle et son absence aurait un impact négatif sur l'expérience spirituelle à faire vivre aux jeunes. Pour les AVSEC interviewés, la relecture constitue une étape indépendante des autres étapes de l'approche centrée sur l'action (ACA). Mais nos observations nous font dire que les trois phases de l'ACA ne sont pas des étapes si indépendantes les unes des autres, car elles peuvent se superposer, s'entrecroiser et se fondre l'une dans l'autre. En réalité, la relecture s'effectue à l'intérieur de leurs animations, alors ils animent la vie spirituelle plus qu'ils ne le pensent.

Enfin, c'est à travers la dimension relationnelle que la relecture s'effectue. Les jeunes qui sont valorisés dans leur relation avec les AVSEC construisent du sens dans un climat de confiance. On les invite à se poser des questions existentielles qui suscitent des prises de conscience et qui enrichissent la vie spirituelle. On peut espérer qu'il y aura un passage de la prise de conscience vers l'éveil de conscience.

Bibliographie

- Bélanger, L. (2012). « La commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, un changement capital ». *Site Observatoire des religions*, 27.
- Bergeron, Richard. (2002) *Renâître à la spiritualité*, Québec, Fides.
- Bouchard, J.-P. (1992). *Comment écouter pour mieux aider : introduction à l'écoute active*. Montréal : JPBL éditeur.
- Bouchard, N. (2000). *L'éducation morale à l'école : une approche par le jeu dramatique et l'écriture*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, N., Laprée, R. et Baillargeon, M. (2004). *Éduquer le sujet éthique : par des pratiques novatrices en enseignement et en animation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Breton, J.-C. (1992). *Pour trouver sa voie spirituelle*. Saint-Laurent, Québec : Fides.
- Breton, J.-C. (1999). « Les laïcs ont remis la spiritualité à l'ordre du jour ». *RND* (décembre 1999), 16-28.
- Breton, J.-C. (2006). *La vie spirituelle en questions*. Saint-Laurent, Québec : Bellarmin.
- Cadrin-Pelletier, C. (2005). « L'éducation à la diversité religieuse dans le système scolaire québécois. Modification systémiques et enjeux culturels entre majorités et minorités religieuses ». Dans S. Lefebvre (dir.), *La religion dans la sphère publique*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 92-114.
- Cardinal, P. (2010). « Bernard Descouleurs et le religieux dans l'enseignement : un héritage porteur de sens ». Dans R. Mager et S. Cantin (dir.), *Modernité et religion au Québec*. Québec : Presses de l'Université de Montréal, 307-318.
- Charland, J.-P. (2005). *Histoire de l'éducation au Québec : de l'ombre du clocher à l'économie du savoir*. Saint-Laurent, Québec : Éditions du Nouveau pédagogique.
- Cherblanc, J. (2005). *Théorisation ancrée du religieux acceptable au Québec : le service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire dans les écoles secondaires francophones de l'île de Montréal*. Montréal, Bordeaux : Université du Québec à Montréal ; Institut d'études politiques de Bordeaux.
- Cherblanc, J. (2010). « Modernité, religion et éducation au Québec : de la régulation religieuse de l'éducation à la régulation politique du spirituel ». Dans R. Mager et S. Cantin (dir.), *Modernité et religion au Québec*. Québec : Les Presses de l'Université Laval. 293-305.
- Cian, L. (1999). *Don Bosco et l'éducateur d'aujourd'hui*. Paris : Éditions Don Bosco.
- Comité sur les affaires religieuses, Denis Breton (président). (2004). *Le développement spirituel en éducation, actes du colloque tenu à Québec, 11 et 12 novembre 2003*. Québec : Bibliothèque et archives nationales du Québec.

- Commission des états généraux sur l'éducation. (1996). *Poursuivre la déconfessionnalisation du système scolaire. Renover notre système de l'éducation : dix chantiers prioritaires.* Rapport final. Section 2.9. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/etat-gen/rapfinal/s2-9.htm>.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec et Parent, A.-M. (1966). *Rapport Parent. Troisième partie ou tome III: L'administration de l'enseignement. A. Diversité religieuse, culturelle, et unité de l'administration.* Québec : Ronalds Federated Ltd. Repéré à http://classiques.uqac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/rapport_parent_4/RP4.html
- Comte-Sponville, A. (2006). *L'esprit de l'athéisme : introduction à une spiritualité sans Dieu.* Paris : Albin Michel.
- Demers, C., Adib, S. (2001) « La spiritualité dans les organisations. Une nouvelle approche de la gestion du changement organisationnel? » *Théologiques*, v. 9, no. 2. Montréal : Faculté de théologie, Université de Montréal. 95-115.
- Deslaurier, J.-P. et Mayer, R. (2000). « L'observation directe ». Dans *Méthodes de recherche en intervention sociale et al.*. Montréal : Gaétan Morin, 135-157.
- Dufour, R.; Émond, B.; Lussier, G. (2010) *La Quête spirituelle avec ou sans Dieu?*, Montréal : Fides Médiaspaul.
- Duperré, M. (2004). *L'organisation communautaire. La mobilisation des acteurs collectifs.* Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Gagnon, M. et Sasseville, M. (2011). *La communauté de recherche philosophique : applications et enjeux.* Québec : Presses de l'Université Laval.
- Grand'Maison, J. (2013). *Une spiritualité laïque au quotidien. Neuf voies d'accès au spirituel.* Montréal : Novalis.
- Grand'Maison, J. (2015). *Ces valeurs dont on parle si peu : essai sur l'état des mœurs au Québec.* Montréal : Carte blanche.
- Grand'Maison, J. (1992). *Le Drame spirituel des adolescents : profils sociaux et religieux : premier dossier de la recherche-action du diocèse de Saint-Jérôme.* Saint-Laurent, Québec : Fides.
- Grawitz, M. (2004). *Lexique des sciences sociales* (8e éd.). Paris : Dalloz.
- Grondin, J. (2001). « Le sens de la vie. Une question assez récente, mais pleine de saveur ». *Théologiques*, v. 9, no.2. Montréal : Faculté de théologie. Université de Montréal. 7-15.
- Huysmans, J.-K. (2013). *Esquisse biographique sur Dom Bosco.* Grenoble : Jérôme Millon.
- Jung, J.-P. (1981). *Jean Bosco : l'aventure et la joie.* Tours : Mame.
- Kressman, A. (2009). *La spiritualité et les institutions. Rapport sur la spiritualité dans les institutions sociales vaudoises.* Lausanne : CEDIS-SPIDIS.

- Lapassade, G. (1992, 1993). *La méthode ethnographique (cours au DESS d'Ethnométhodologie et informatique)*. Repéré à <http://vadeker.net/corpus/lapassade/ethngrso.htm>
- Laprée, R. et Lacroix, J. (2004). « Une fiche à valeur ajoutée ». Dans N. Bouchard (dir.), *Éduquer le sujet éthique : par des pratiques novatrices en enseignement et en animation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Laprée, R. (2004). « Nourrir sa vie intérieure et transformer son milieu ». Dans Bouchard, Nancy (dir.), *Éduquer le sujet éthique : par des pratiques novatrices en enseignement et en animation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 109-124.
- Lefebvre, B. (1980). *L'école sous la mitre*. Montréal : Éditions Paulines.
- Lefebvre, S. (2007). « Gestion de la diversité religieuse dans l'espace scolaire : Nouvelles pratiques ». Rapport présenté au Secrétariat aux affaires religieuses, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Février 2007. Site *Observatoire des religions*, Faculté de théologie et de sciences des religions, Université de Montréal (CRCS, CRC - IPG), 107 p. Repéré à <http://www.observatoiredesreligions.ca>
- Lefebvre, S. (2008). *Cultures et spiritualités des jeunes*. Montréal : Bellarmin.
- Légaut, M. (1992). *Vie spirituelle et modernité : entretiens ultimes avec Thérèse de Scott*. Paris; Louvain-la-Neuve : Centurion ; Duculot.
- Legros, S. (2008). *Le pluralisme religieux à l'heure de la laïcité scolaire : une analyse du programme Éthique et culture religieuse à la lumière de la pensée de Raimon Panikkar*.
- Lumare, G. (2010). « La spiritualité laïque et l'éducation : une pratique alternative à l'enseignement catholique dans l'école italienne ». *Présences, revue d'étude des pratiques psychosociales*, v. 4. Rimouski : Université du Québec à Rimouski. Repéré à <http://www.uqar.ca/psychosociologie/présences>.
- Martineau, J. (2003). *Le service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire : enjeux et perspectives* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières). Repéré à <http://depot-e.uqtr.ca/4063/>
- Mayer, R. (2000a). « L'analyse des milieux et des problèmes sociaux ». Dans *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Boucherville, Québec : Gaétan Morin, 233-255.
- Mayer, R. (2000b). *Méthodes de recherche en intervention sociale et al.* Montréal : Gaétan Morin.
- Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport (MELS), Comité sur les affaires religieuses et Gouvernement du Québec. (2007). *Le cheminement spirituel des élèves : un défi pour l'école laïque : avis au ministre de l'éducation, du loisir et du sport*.
- Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport (MELS) (2006). *Une laïcité scolaire au Québec. Un nécessaire changement de culture institutionnelle*.
- Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport (MELS) et Gouvernement du Québec. (2005). *Pour approfondir sa vie intérieure et changer le monde : l'animation spirituelle et l'engagement communautaire : un service éducatif complémentaire : cadre ministériel*.

- Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport (MELS) et Gouvernement du Québec. (2008). *Le service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire, un service éducatif complémentaire-- essentiel à la réussite, pour approfondir sa vie intérieure et changer le monde : guide d'animation.*
- Ministère de l'éducation et Gouvernement du Québec. (2002). *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite.*
- Ministère de l'éducation et Gouvernement du Québec. (2001a). *Pour approfondir sa vie intérieure et changer le monde. Le service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire.*
- Ministère de l'éducation et Gouvernement du Québec. (2001b). *Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire. Bilan : des consultations et des sessions tenues au printemps 2001 et suites à donner.*
- Ministère de l'éducation et Gouvernement du Québec. (2000a). *Dans les écoles publiques du Québec : une réponse à la diversité des attentes morales et religieuses.*
- Ministère de l'éducation et Gouvernement du Québec. (2000b). *La place de la religion à l'école publique : une réalité adaptée aux attentes de la population québécoise.*
- Monbourquette, J. (2006). *À chacun sa mission. Découvrir son projet de vie.* Ottawa : Novalis.
- Monbourquette, J. (2002). *De l'estime de soi à l'estime du soi. De la psychologie à la spiritualité.* Montréal : Novalis et Bayard.
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (3e éd. mise à jour et augm..). Paris : Armand Colin.
- Nadeau, S. (1999). *Le discours de l'État québécois sur la place de la religion à l'école (1964-1998).* Québec : Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, Ministère de l'éducation, Ministère de l'éducation.
- Ouellet, F. (2005). *Quelle formation pour l'éducation à la religion?* Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Perreault, J.-P. (2002). *Enjeux de transmission et questions de relève dans les milieux chrétiens d'engagement social : essai d'analyse socio-théologique.* Montréal : Université de Montréal.
- Racine, J. (2010). « École québécoise, modernité et religion ». Dans R. Mager et S. Cantin (dir.), *Modernité et religion au Québec : où en sommes-nous?* Québec : Presses de l'Université Laval, 277-292.
- Ricœur, P. (1969). *Le conflit des interprétations : essais d'herméneutique.* Paris : Seuil.
- Rumilly, R. (1978). *Boscoville.* Montréal : Fides.
- Saint-Pierre, C. (2007). *Éduquer au vivre-ensemble dans une perspective interculturelle, que faut-il attendre de l'école et de l'éducation dans le contexte actuel de la société québécoise caractérisée par un pluralisme culturel, religieux et linguistique croissant?, Rapport remis à Gérard Bouchard et Charles Taylor, (p. 82).* Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles.

- Tellez, J. (2008). *Être moderne : introduction à la pensée d'André Comte-Sponville et entretien avec André Comte-Sponville*. Meaux : Germina.
- Tremblay, S. (2010). *École et religions : genèse du nouveau pari québécois (1996-2009)*. Montréal : Fides.
- Wirth, M. (2014). « Affectivité et éducation chez Don Bosco ». Dans *Educatio*. Repéré à <http://revue-educatio.eu/wp/2014/07/14/affectivite-et-education-chez-don-bosco/>
- Woehrling, J. (2002). *La place de la religion à l'école publique*. Étude commandée par le Comité sur les affaires religieuses. Montréal : Bibliothèque et archives nationales.

Annexe 1 : Formulaire de consentement

Titre de la recherche : Trace de vie spirituelle à l'école. Le cas des services d'animation à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire dans des écoles secondaires de la banlieue montréalaise.

Chercheure : Liette Bélanger, étudiante à la maîtrise, Faculté de théologie et de sciences des religions, Université de Montréal.

Directeur de recherche: Olivier Bauer, professeur agrégé, Faculté de théologie et de sciences des religions, Université de Montréal.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

L'objectif du projet est de décrire la façon dont l'expérience spirituelle prend forme dans l'animation du Service d'animation à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire (SASEC). Plus spécifiquement, ce projet vise à détailler ce qu'est la vie spirituelle aujourd'hui pour des animatrices et animateurs à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire (AVSEC) ainsi que pour les membres de l'équipe école. Cette réalisation sera rendue possible car la chercheure se sera outillée d'une définition opératoire lui permettant d'investiguer le terrain pour voir s'il existe ou non de la vie spirituelle dans l'animation SASEC.

2. Participation à la recherche

La participation à cette recherche consiste à être observée par la chercheure lors d'une animation d'une durée pouvant varier de quatre à huit semaines. Celle-ci consiste aussi à rencontrer la chercheure pour une entrevue individuelle de 90 minutes à un moment qui vous conviendra et à l'école ou vous travailler. Cette entrevue portera sur votre expérience en milieu scolaire, la vie spirituelle, l'approche centrée sur l'action, l'engagement communautaire et l'animation à laquelle la chercheure aura assisté. L'entrevue sera enregistré en audio, puis transcrite.

3. Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels, seule la chercheuse y aura accès. Les entrevues seront transcrites et les enregistrements effacés. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seule la chercheuse aura la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur la vie spirituelle à l'intérieur des Services d'animation à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse, au numéro de téléphone indiqué ci-dessous. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

6. Compensation

Les participants ne recevront aucune compensation financière pour leur participation à la recherche.

7. Diffusion des résultats

Un rapport sera transmis aux AVSEC décrivant les conclusions générales de cette recherche au cours de l'année prochaine, lorsque les analyses auront été effectuées. Les animatrices et animateurs seront aussi informé-e-s du moment du dépôt du mémoire et de celui où il sera disponible sur papyrus.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans aucun préjudice, sur simple avis verbal et sans devoir justifier ma décision.

Je consens à ce que les données anonymisées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquent de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations.

oui () non ()

Signature : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Liette Bélanger, candidate à la maîtrise et chercheure.

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheur-e-s concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le conseiller en éthique du Comité plurifacultaire en éthique de la recherche (CPÉR) ou consulter le site : <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal.

Annexe 2 : Questionnaires d'entrevues

a) École 1

1. Comment le personnel scolaire et les parents définissent votre rôle?
2. Comment les élèves le définissent-ils? (Êtes-vous consciente que des élèves disent : c'est la madame qui s'occupe du bénévolat, qu'en pensez-vous?)
3. Quelle reconnaissance avez-vous dans votre école?
4. Comment avez-vous planifié et organisé l'activité d'accueil des élèves de première secondaire? (matériel et temps...)
5. Comment avez-vous sélectionné les marraines et parrains?
6. Quelle est l'implication du personnel scolaire que ce soit dans le cadre de cette animation ou de façon générale?
7. Pendant l'activité, j'ai remarqué que vous courriez continuellement d'un point A à un point B, alors quel est le poids de votre tâche?
8. Pour vous, qu'est-ce que l'engagement communautaire? (Votre définition à vous, pas celle du Cadre ministériel)
9. Selon vous, qu'est-ce que l'engagement communautaire pour le personnel et les parents?
10. Selon vous, qu'est-ce que l'engagement communautaire pour les élèves?
11. Pour vous, qu'est-ce que la vie spirituelle? (Votre définition à vous, pas celle du Cadre ministériel)

12. Selon vous, qu'est-ce que la vie spirituelle pour le personnel et les parents?
13. Selon vous, qu'est-ce que la vie spirituelle pour les élèves?
14. Ou situez-vous la vie spirituelle dans les activités d'accueil, l'animation de la Caravane de la tolérance et de la marche de la tolérance?
15. Qu'elles sont les apports de ses activités sur la vie spirituelle des jeunes? (autant les élèves de première secondaire que les marraines et parrains)
16. Vous avez terminé avec une activité, pour les marraines et parrains, nommée «Évaluation» pourquoi ne pas lui avoir donné le nom de «Relire», 2^{ième} étape de l'approche centrée sur l'action?
17. Le dernier point de votre animation demandait aux marraines et parrains, ce qu'elles et ils pourraient faire d'autre pour les jeunes de 1^{ère} secondaire, une forme de préparation au réinvestir; alors comment se réalise le réinvestir, en général? (démontre-t-il vraiment des suggestions des jeunes ou d'autres sources.)
18. Pour terminer, vous n'avez pu assister à l'animation de la «Caravane de la tolérance», la Commission scolaire vous ayant annoncé leur venue à la toute dernière minute, alors que vous aviez déjà des engagements de pris avec l'école. Diriez-vous, qu'il y a parfois ingérence de la Commission scolaire dans votre travail et comment?

b) École 2

1. Quelle reconnaissance avez-vous dans votre école?
2. Comment le personnel scolaire et les parents définissent votre rôle?
3. Comment les élèves le définissent-ils? (Croyez-vous être pour vos élèves, la madame qui s'occupe du bénévolat)
4. Accepteriez-vous de me parler un peu plus de la préparation et de l'organisation de l'activité?
5. Comment avez-vous sélectionné l'élève de cinquième secondaire qui a fait le témoignage?
6. Quelle est l'implication du personnel scolaire que ce soit dans le cadre de cette animation ou de façon générale?
7. En plus de la présente école secondaire, vous avez la responsabilité de 4 écoles primaires. Comment gérez-vous cette situation?
8. Pour vous, qu'est-ce que l'engagement communautaire? (Votre définition à vous, pas celle du Cadre ministériel)
9. Selon vous, qu'est-ce que l'engagement communautaire pour le personnel et les parents?
10. Selon vous, qu'est-ce que l'engagement communautaire pour les élèves?

11. Pour vous, qu'est-ce que la vie spirituelle? (Votre définition à vous, pas celle du Cadre ministériel)
12. Selon vous, qu'est-ce que la vie spirituelle pour le personnel et les parents?
13. Selon vous, qu'est-ce que la vie spirituelle pour les élèves?
14. Ou situez-vous la vie spirituelle dans l'animation «Coffret de rêve» ?
15. Qu'elles sont les apports de cette animation sur la vie spirituelle des jeunes? (autant les élèves de première secondaire que celui qui a fait le témoignage)
16. Comment pensez-vous appliquer les trois étapes de l'approche centrée sur l'action à votre animation? (Nous avons été témoin de l'agir que va-t-il advenir du relire et du réinvestir)

c) École 3

1. Comment le personnel scolaire et les parents définissent votre rôle?
2. Comment les élèves définissent-ils votre rôle, votre travail? (Croyez-vous qu'ils vous perçoivent comme celui qui les oblige à faire du bénévolat?)
3. Quelle reconnaissance avez-vous dans votre école?
4. Accepteriez-vous de me parler un peu plus de la préparation et de l'organisation de l'activité?

5. Pour quelle raison avez-vous fait comme choix de présenter votre animation aux élèves de 3^{ième} secondaire?
6. Quelle est l'implication du personnel scolaire que ce soit dans le cadre de cette animation ou de façon générale? (Outre le prof d'anglais y en a-t-il d'autres qui s'implique dans le cadre de d'autres activités)
7. En plus de la présente école secondaire, vous avez la responsabilité de combien d'écoles? Et comment gérez-vous la situation?
8. Pour vous, qu'est-ce que l'engagement communautaire? (Votre définition à vous, pas celle du Cadre ministériel)
9. Selon vous, qu'est-ce que l'engagement communautaire pour le personnel et les parents?
10. Selon vous, qu'est-ce que l'engagement communautaire pour les élèves?
11. Pour vous, qu'est-ce que la vie spirituelle? (Votre définition à vous, pas celle du Cadre ministériel)
12. Selon vous, qu'est-ce que la vie spirituelle pour le personnel et les parents?
13. Selon vous, qu'est-ce que la vie spirituelle pour les élèves?

14. Ou situez-vous la vie spirituelle dans l'animation de votre activité sur la pauvreté?
15. Qu'elles sont les apports de cette animation sur la vie spirituelle des jeunes?
16. Comment pensez-vous appliquer les trois étapes de l'approche centrée sur l'action à votre animation?

d) Personnel des écoles

1. Comment définissez-vous le SASEC? (Ce que c'est, ce que cela devrait être)
2. Quel est le rôle de l'AVSEC? Quel devrait être le rôle de l'AVSEC?
3. Qu'est-ce que pour vous que la vie spirituelle?
4. Qu'est-ce que l'engagement communautaire?
5. À partir de cela et considérant que quelques mois ont passé depuis le début de l'année scolaire, pourriez-vous me dire de quelle façon l'activité d'accueil a-t-elle été profitable aux jeunes de première secondaire? (personnel)
6. Quelques mois après le début de l'année scolaire, en quoi l'implication des marraines et parrains dans l'activité d'accueil, leur a-t-elle été profitable? (personnel)
7. Votre fille/votre fils a débuté sa première année au secondaire en septembre et a été accueilli par des marraines et parrains, élèves de troisième, quatrième et cinquième secondaire, en quoi cette activité lui a-t-elle été profitable? (parents)

8. Votre fille/votre fils s'est impliqué comme marraine/parrain et s'implique bénévolement dans les activités du SASEC, qu'est-ce qui selon vous le stimule à poursuivre son implication fois après fois? Et en quoi, cette somme de travail offert à autrui, lui est-elle/il enrichissante? (parents)

9. Dans le but d'offrir de meilleurs services à votre jeune, le SASEC vous invite à le nourrir de vos suggestions (animations, activités...)? (parents)