



Gouvernement du Québec  
Comité Catholique

RAPPORT D'UNE RECHERCHE DU COMITÉ CATHOLIQUE  
DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

## ÉTHIQUE, SPIRITUALITÉ ET RELIGION AU CÉGEP

E3S9  
C65  
C68  
1992  
QCSE



# 281570

DOC 5686 E3 S9

C65

C68

1992

QCSE

**ÉTHIQUE, SPIRITUALITÉ ET RELIGION AU CÉGEP**  
**RAPPORT D'UNE RECHERCHE DU COMITÉ CATHOLIQUE**  
**DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION**

---

Recherche et rédaction:  
Guy Côté

Travaux de secrétariat:  
Céline Dubois

ISBN: 2-550-23477-4  
Dépôt légal: troisième trimestre 1992  
Bibliothèque nationale du Québec

# Table des matières

|                                                                                      | Pages |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| AVANT-PROPOS                                                                         |       |
| INTRODUCTION                                                                         | 1     |
| CHAPITRE PREMIER                                                                     |       |
| PRÉOCCUPATIONS ET RECHERCHES DES JEUNES DES CÉGEPs ...                               | 7     |
| 1.1 Les années de cégep: une période critique d'interrogation<br>existentielle ..... | 7     |
| 1.2 Le champ éthique .....                                                           | 9     |
| 1.2.1 Contraintes extérieures et liberté de choix .....                              | 9     |
| 1.2.2 Repères éthiques .....                                                         | 12    |
| 1.2.3 Dilemmes éthiques .....                                                        | 15    |
| 1.2.4 Moyens et ressources .....                                                     | 16    |
| 1.3 L'enracinement spirituel .....                                                   | 17    |
| 1.3.1 Le champ du spirituel .....                                                    | 17    |
| 1.3.2 Formes d'expériences spirituelles .....                                        | 18    |
| 1.3.3 Moyens et ressources .....                                                     | 20    |
| 1.4 La religion et la foi.....                                                       | 21    |
| 1.4.1 Le marché des religions .....                                                  | 21    |
| 1.4.2 L'ouverture à Dieu .....                                                       | 22    |
| 1.4.3 L'expérience religieuse.....                                                   | 22    |
| 1.4.4 L'Église écartée .....                                                         | 24    |
| 1.4.5 La négation de Dieu.....                                                       | 25    |
| 1.4.6 Moyens et ressources .....                                                     | 25    |
| CHAPITRE II                                                                          |       |
| ÉLÉMENTS D'ANALYSE .....                                                             | 31    |
| 2.1 La problématique existentielle .....                                             | 31    |
| 2.2 Le champ éthique .....                                                           | 34    |
| 2.2.1 Former aux valeurs? .....                                                      | 37    |
| 2.2.2 Le projet d'établissement.....                                                 | 40    |
| 2.2.3 La communication entre jeunes et adultes .....                                 | 45    |
| 2.2.4 Les services aux élèves .....                                                  | 49    |
| 2.2.5 L'éthique et la pédagogie .....                                                | 51    |
| 2.3 La quête spirituelle .....                                                       | 52    |
| 2.3.1 Définition du spirituel .....                                                  | 53    |
| 2.3.2 Le «drame spirituel» des jeunes au cégep .....                                 | 55    |
| 2.3.3 L'influence de la culture de l'établissement.....                              | 57    |
| 2.3.4 L'orientation, une question spirituelle .....                                  | 59    |

---

|                                                 |                                                                       |    |
|-------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|----|
| 2.4                                             | Religion et foi au cégep.....                                         | 62 |
| 2.4.1                                           | La formation religieuse.....                                          | 63 |
| 2.4.2                                           | L'animation pastorale.....                                            | 67 |
| CONCLUSION ET SYNTHÈSE DES RECOMMANDATIONS..... |                                                                       | 73 |
| BIBLIOGRAPHIE DES OUVRAGES CITÉS.....           |                                                                       | 77 |
| ANNEXE 1:                                       | Schéma type d'entrevue avec les cégépiens et cégépiennes .....        | 81 |
| ANNEXE 2:                                       | Schéma type d'entrevue avec les membres du personnel des cégeps ..... | 83 |
| ANNEXE 3:                                       | Répertoire bibliographique .....                                      | 85 |

## AVANT-PROPOS

---

En ces années quatre-vingt-dix, quelle place occupent les questions d'ordre éthique, spirituel et religieux dans le champ des préoccupations des jeunes des cégeps? Ces questions sont-elles complètement disparues ou s'expriment-elles de manière nouvelle, différente? Par ailleurs, comment les collèges peuvent-ils soutenir ou accompagner les jeunes dans leurs recherches éventuelles en ces matières? Comment peuvent-ils ainsi s'acquitter d'aspects importants de leur mission propre qui est d'assurer la formation fondamentale des collégiens et des collégiennes d'aujourd'hui?

Ce sont ces questions que le Comité catholique a voulu explorer en confiant à monsieur Guy Côté, agent de recherche, une étude qualitative sur «les besoins ou questions d'ordre spirituel, moral et religieux des élèves du collégial et sur les moyens dont ils disposent ou pourraient disposer pour y répondre». Mais par un jeu de circonstances imprévues, il arrive qu'au moment où cette étude était remise au Comité, la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science annonçait une consultation générale sur l'enseignement collégial au Québec.

C'est donc avec une certaine fierté et un vif plaisir que le Comité catholique rend aujourd'hui publique la présente étude intitulée *Éthique, spiritualité et religion au cégep*. Le Comité est convaincu que ce rapport de recherche est susceptible d'éclairer les débats sur certains aspects souvent méconnus ou ignorés des cheminements des jeunes cégépiennes et cégépiens d'aujourd'hui.

Le Comité veut aussi exprimer toute sa reconnaissance à monsieur Guy Côté pour la qualité de son travail. En voulant assurer une large diffusion de ce document, principalement dans les milieux des collèges du Québec, le Comité catholique indique concrètement sa satisfaction pour le travail accompli.

Le président du Comité catholique,

Jacques Otis

Le 1<sup>er</sup> octobre 1992.



# INTRODUCTION

---

Le contexte de cette recherche en est un de profonde interrogation sur la mission et la tâche des cégeps, en particulier quant à l'articulation de la formation fondamentale et de l'enseignement professionnel. Ces deux volets de la formation collégiale sont actuellement soumis à des pressions et à des contraintes considérables: exigences du marché du travail, surcharge des programmes et difficulté de les maintenir à jour, confusion sur la nature et les modalités d'exercice de la formation fondamentale, transformations de la population scolaire (âge, nombre, origine ethnique), désaffection d'un grand nombre pour leurs études, restrictions budgétaires.

Dans ce contexte, la formation éthique, spirituelle et religieuse pose question quant à la responsabilité des collèges et aux modalités d'intervention à privilégier. La présente recherche a été entreprise dans le but de cerner d'un peu plus près les enjeux et les pistes de solution en ces matières. C'est une recherche exploratoire, «portant sur les besoins ou questions d'ordre spirituel, moral et religieux des jeunes du collégial et sur les moyens dont ils disposent, ou pourraient disposer pour y répondre<sup>1</sup>.» Il s'agit d'une recherche qualitative s'appuyant à la fois sur une analyse documentaire et des entrevues semi-dirigées.

## Problématique

La **formation éthique** est rendue plus difficile par le pluralisme culturel de notre société et le rejet d'une conception légaliste ou absolutiste de l'éthique. La coexistence de systèmes de valeurs différents donne lieu à un certain relativisme, et le questionnement sur les fondements de l'éthique rend difficile de justifier rationnellement une morale objective.

On considère aussi volontiers que l'ordre des *valeurs* (idéalistes et individuelles) doit céder devant les contraintes de la *réalité* (objective et universelle), comme si une sorte de loi naturelle, de nature socio-économique ou politique, imposait sa fatalité à la conscience.

Les jeunes du collégial sont déjà marqués par cette vision des choses, au moment où ils doivent décider de leur avenir dans un monde dominé par la compétition, le rendement et la recherche de profit. Même s'ils continuent à se réserver un espace éthique à l'intérieur de leur vie privée, on comprend qu'ils puissent éprouver des difficultés à faire le lien entre ces valeurs personnelles et le domaine public ou professionnel. Leur sens éthique tend à s'appuyer moins sur une pensée cohérente que sur des opinions, des approximations véhiculées par la culture dominante.

La **recherche spirituelle** des jeunes se trouve elle aussi confrontée à des obstacles sérieux. L'économisme qui prévaut actuellement occulte cette dimension au même titre que la dimension éthique. Nos sociétés se révèlent souvent incapables de procurer une vision globale de l'existence humaine. La question du sens tend à être oblitérée du fait que les priorités sociales et institutionnelles

---

1. Comité catholique, Mandat de recherche.

---

se définissent en termes de *fonctionnement*. La rationalité technologique, conjuguée avec les impératifs économiques, semble rendre inopérante toute recherche de sens puisque *le sens est prédéfini* par le système. L'intériorité est pareillement considérée comme «non fonctionnelle», comme une façon de se compliquer inutilement la vie, ou comme une forme de dilettantisme acceptable seulement dans les marges de la vie réelle. En réaction à ce fonctionnalisme pragmatique, des phénomènes comme la montée des sectes se présentent comme des palliatifs qui posent à leur tour des questions nombreuses, en particulier sur l'articulation du spirituel et de la réalité sociale.

La **dimension religieuse** trouve difficilement sa place en milieu collégial. L'indifférence qui s'est répandue au Québec, en particulier parmi les intellectuels, exerce un effet dissuasif auprès des élèves. On observe tout de même une certaine résurgence de l'intérêt pour le phénomène religieux, qui fait osciller les jeunes comme les adultes entre l'attrait et le soupçon. La question de Dieu se pose dans un contexte culturel nouveau, qui affecte profondément les cheminement: place de l'interrogation et du doute, lenteur et prudence dans l'adhésion, besoin de renouveler les représentations et le langage.

## Méthodologie

Après avoir repéré dans la littérature pertinente et auprès de quelques professionnels du collégial un certain nombre de questionnements et de points de repère, j'ai formulé quelques hypothèses pour orienter ma recherche. Puis j'ai rencontré dans l'ordre des groupes de jeunes, des personnes qui oeuvrent auprès des jeunes, et des responsables administratifs.

## Les hypothèses

Dans une enquête qualitative, les hypothèses visent à orienter la recherche dans certains champs d'observation plutôt qu'à nommer des facteurs explicatifs demandant à être rigoureusement vérifiés. L'analyse des données se fait de manière inductive. Il s'agit de les étudier en vue d'en acquérir une compréhension dont la valeur tient à sa profondeur et à son respect des nuances plutôt qu'à son extension statistique. L'intuition y joue un rôle légitime et important<sup>2</sup>.

Les hypothèses suivantes proposent donc des pistes d'interprétation des besoins des jeunes cégépiennes et cégépiens en matière de recherche éthique, spirituelle et religieuse, à partir des facteurs pouvant contribuer à leur rendre cette recherche difficile.

1. Les principaux facteurs *socioculturels* qui font obstacle à la recherche éthique, spirituelle et religieuse des jeunes sont les suivants:
  - 1.1. *Le pluralisme culturel* met les jeunes en présence de plusieurs systèmes de valeurs et représentations religieuses qui tendent à s'équivaloir d'autant plus à leurs yeux que la formation de base en cette matière n'a laissé que des traces superficielles.

---

2. Cf. BORG et GALL (1989), p. 385-408.

- 
- 1.2. *L'indifférentisme religieux* qui imprègne le milieu collégial tend à dévaloriser toute recherche spirituelle et religieuse, et à rendre difficile la manifestation d'un intérêt pour ces questions.
  - 1.3. Les collèges reproduisent d'une manière trop peu critique les *valeurs de la culture économiste dominante*, qui subordonne les questions de sens et de valeur aux impératifs de la productivité et de la compétitivité.
  - 1.4. *Le fatalisme*, en affirmant que les valeurs éthiques, spirituelles ou religieuses ne peuvent rien faire pour changer quoi que ce soit au monde tel qu'il est, restreint le champ des possibles et tend à entraver le développement personnel des jeunes.
  2. Certains facteurs *institutionnels* font également obstacle à la recherche des jeunes en matière éthique, spirituelle et religieuse:
    - 2.1. *L'indécision face à la formation fondamentale* et la sous-valorisation des disciplines autres que scientifiques ou techniques.
    - 2.2. *La surcharge des programmes* et l'incitation des jeunes à une spécialisation hâtive, laissent peu de place à l'interrogation existentielle.
    - 2.3. *La surdemande pour les services* ne permet pas de répondre de façon satisfaisante aux interrogations des jeunes.

Ces hypothèses orienteront l'identification des besoins des jeunes en matière de formation éthique, spirituelle et religieuse, de même que l'évaluation des moyens pour y répondre.

## L'échantillonnage

Dans une enquête qualitative, l'échantillonnage ne vise pas d'abord à être représentatif, mais à permettre de couvrir les aspects importants d'une question. C'est dans cette perspective que les personnes et groupes suivants ont été identifiés, provenant de douze collèges: Maisonneuve, Bois-de-Boulogne, Vieux-Montréal, Ahuntsic, André-Laurendeau, Saint-Laurent, Garneau, Sainte-Foy, Lévis, Trois-Rivières, Saint-Jérôme, Saint-Jean d'Iberville.

Les élèves interrogés ont été regroupés soit par des pairs (2 groupes) soit par des animateurs de pastorale (6 groupes). Ils ont été recrutés parmi la population jeune. La question de la formation éthique, spirituelle et religieuse se pose à leur sujet d'une façon plus précise que pour des adultes dont l'expérience de vie et de travail a déjà contribué à former la personnalité. Dans le cadre des limites imparties à cette recherche, il aurait été impossible de faire adéquatement droit aux besoins des uns et des autres en même temps.

Chaque groupe était composé en moyenne de dix jeunes. Les groupes étaient assez hétérogènes pour refléter la composition des populations scolaires, avec toutefois un taux d'implication des individus plus élevé que la moyenne dans diverses activités. Il s'agissait pour la majorité d'élèves éveillés, motivés, capa-

---

bles de réfléchir et de s'exprimer. Sur le plan des origines sociales, de la performance scolaire, des convictions religieuses, des comportements et des styles de vie, ils s'échelonnaient sur toute la gamme des types réels.

Les membres du personnel des collèges ont été rencontrés par groupes variant en nombre de trois à douze. Ils représentaient toujours des secteurs variés, tant sur le plan des disciplines d'enseignement que sur celui des types de services. Ils étaient choisis en fonction de leur proximité des jeunes et de leurs besoins. J'ai rencontré des groupes mixtes dans cinq collèges: dix-neuf enseignantes et enseignants, cinq animateurs de pastorale, trois aides pédagogiques individuels, deux conseillers en orientation, une psychologue, un conseiller pédagogique, un coordonnateur des services aux élèves, une chercheuse avec expérience d'enseignement, un responsable du plan de développement. Un directeur des services pédagogiques s'est joint à l'un de ces groupes. J'ai également interrogé le coordonnateur du Comité pédagogique des sciences de la religion, et cinq autres animateurs de pastorale en entrevues individuelles. Ces entrevues ont servi à enrichir les perceptions recueillies auprès des jeunes, et à amorcer une analyse de ces données<sup>3</sup>.

Les rencontres avec des membres du personnel administratif ont permis d'identifier les préoccupations globales portées par le réseau et les orientations à prévoir ou à souhaiter dans le cadre de la mission des collèges. Des entrevues personnelles ont été réalisées avec quatre directeurs généraux, un directeur des services pédagogiques, et deux directeurs des services aux élèves.

Les entrevues de groupe aussi bien que personnelles étaient semi-dirigées. Elles ont duré en moyenne deux heures.

### **L'entretien semi-directif**

Les entretiens avec les jeunes cherchaient à faire nommer d'abord la réalité existentielle particulière vécue au cégep, puis à les faire s'exprimer sur une séquence souple de thèmes d'exploration. Mais les questions demeuraient ouvertes, et cherchaient à épouser le mouvement que les jeunes imprimaient eux-mêmes à l'entretien. Un grand respect régnait entre eux, ce qui favorisait la liberté d'exprimer des points de vue divergents.

Les entrevues avec les différents membres du personnel des cégeps ont toutes suivi une dynamique générale semblable. Chaque groupe ou individu apportait toutefois des éléments d'information et d'analyse nouveaux, de sorte que la recherche aurait pu gagner à se poursuivre encore quelque temps.

### **Les variables**

Dans un tel type d'enquête, c'est moins la quantité des témoignages recueillis qui importe que la manifestation de convergences ou de tensions qu'il faut ensuite interpréter à l'aide de certains facteurs explicatifs. Plutôt que les variables classiques de l'enquête quantitative (l'âge, le sexe, le lieu d'origine, l'appar-

---

3. BORG et GALL (1989) soulignent le rôle important des sujets auprès du chercheur dans l'interprétation des résultats, à cause de leur point de vue privilégié sur les éléments complexes de la situation observée.

---

tenance socioprofessionnelle), ce sont des facteurs plus larges qui peuvent être utilisés, tels ceux mentionnés dans mes hypothèses. Et comme le modèle de la recherche se dégage au fur et à mesure de sa progression, ces facteurs et ces variables peuvent se compléter ou se préciser avec une certaine souplesse en cours de recherche<sup>4</sup>. De toute manière, les relations causales observées demeurent très partielles.

J'ai quand même retenu comme variables systématiques dans le cas des jeunes le sexe, le programme d'études et l'étape du parcours scolaire (la session). Leur intérêt tient à la cohérence qu'elles permettent de dégager des huit entrevues réalisées à cause de la récurrence de certaines données à travers toutes les variables retenues. Dans le cas des membres du personnel, la seule variable mentionnée concerne leur fonction dans l'institution. Cette variable sert surtout à situer chaque intervention dans un contexte précis: telle expérience d'enseignement, tel type de service, telle responsabilité administrative. Mais dans l'un et l'autre cas, les facteurs permettant de comprendre avec une certaine profondeur la nature des besoins des jeunes et la cause de leurs difficultés tiennent à des données d'un autre ordre, mentionnées dans les hypothèses.

## Sommaire

Le premier chapitre est consacré aux entrevues avec les jeunes. Il présente d'abord leur perception des années de cégep et la signification qu'ils leur donnent comme période critique d'interrogation existentielle. C'est dans ce contexte que seront posées les questions d'ordre éthique, spirituel et religieux. Le chapitre contient trois autres sections: l'une porte sur le champ éthique, et cherche à identifier l'enjeu particulier à cette période de la vie scolaire, de même que les repères utilisés par les jeunes pour y faire face. Une autre rend compte des variétés de cheminement spirituel qui alimentent et fondent la recherche éthique des jeunes, tandis que la dernière porte sur la question religieuse: quelles sont les attitudes et les expériences des jeunes en rapport avec les diverses religions, Dieu, la foi chrétienne, l'Église. Chacune de ces trois dernières sections se termine par un examen des moyens et ressources dont les jeunes disposent ou aimeraient disposer pour les soutenir dans leur cheminement.

Le deuxième chapitre propose une analyse des données recueillies, axée sur les mêmes champs d'exploration que la première: la problématique existentielle, le champ éthique, la quête spirituelle, la question religieuse. Les suggestions d'intervention pour répondre aux besoins des jeunes sont intégrées à cette analyse, et reprises de façon synthétique en conclusion de ce rapport.

## Remerciements

Je dois des remerciements à tous ceux et celles qui ont accepté de consacrer du temps à cette recherche en se prêtant à des entrevues ou en offrant leurs suggestions et commentaires. Plus particulièrement, je tiens à exprimer ma gratitude à madame Charlotte Plante et monsieur Guy Mallette, respectivement présidente et secrétaire du Comité catholique, pour leur intérêt et leur appui fidèles tout au long de ce travail, de même qu'à monsieur Uli Locher,

---

4. *Ibid.*

---

professeur de sociologie à l'Université McGill, qui m'a fourni des conseils utiles du point de vue méthodologique. Enfin, madame Lise Lachance a dressé à ma demande une bibliographie annotée de grande utilité, ce dont je la remercie vivement.

## PRÉOCCUPATIONS ET RECHERCHES DES JEUNES DES CÉGÉPS

---

### 1.1 Les années de cégep: une période critique d'interrogation existentielle

La transition entre l'école secondaire et le cégep est vécue difficilement par un grand nombre de jeunes. Fortement encadrés dans la première, ils se retrouvent laissés à eux-mêmes dans le second, soudainement affrontés à des défis multiples: responsabilité des études et de l'organisation du temps, choix d'une orientation professionnelle, exploration de la vie affective et de la sexualité, travail à temps partiel (70 % de la population scolaire). L'ensemble de ces facteurs, combinés à d'autres qui ont été étudiés ailleurs<sup>5</sup>, font en sorte que les filières d'études collégiales sont parsemées d'embûches et révèlent un taux de fluctuation, d'hésitation et d'échec passablement élevé.

*«On assiste à un allongement du temps d'exploration personnelle, à un report du moment des décisions d'orientation et à un accroissement du nombre des élèves qui manifestent des problèmes d'ajustement et d'adaptation. Que l'on considère le taux global de diplomation à la fin de l'enseignement collégial (65 %), le taux de diplomation dans un programme différent de celui de l'inscription (21 %, soit entre 8 % et 32 % selon les programmes), la durée des études pour obtenir le diplôme d'études collégiales (plus de cinq sessions au secteur préuniversitaire et près de sept au secteur technique), les taux d'échecs ou d'abandons de cours au trimestre d'automne 1985 (22 %), on décèle des signes d'un cheminement incertain, marqué d'essais et d'erreurs, allant souvent du programme le plus difficile au plus facile, selon une échelle de valorisation sociale<sup>6</sup>».*

Les années de cégep sont évaluées de façon différente par les uns et les autres. Certains élèves y voient une épreuve nécessaire malgré ses difficultés, un temps de maturation, qui développe l'autonomie et le sens des responsabilités.

*C'est la place où tu acquiers ton autonomie. Tu apprends à être responsable et à compter juste sur toi-même. Tu prends conscience de tes priorités (F., 2<sup>e</sup> Sc. hum.).*

*Plus tu approches de ce que tu veux faire plus tard, plus tu te dis que tu dois faire ce qu'il faut (G., 1<sup>re</sup> Sc. pures).*

Pour d'autres, dont le choix s'est précisé plus tôt, il s'agit d'une transition inutile, de temps perdu à faire du surplace. Ce sentiment peut être accentué par un certain négativisme à l'égard des enseignantes et des enseignants, ou par une difficulté d'intégration dans un environnement dépersonnalisé.

*Une étape dont j'ai hâte de me débarrasser pour être rendue à l'université. Plusieurs cours ne m'ont rien donné (F., 2<sup>e</sup> Lettres).*

*Je me suis senti comme un numéro. Je n'étais pas personnalisé. J'étais quelqu'un qui venait chercher quelque chose, et on dirait que ça s'arrê-*

5. Conseil des collèges (1986) et (1988); TERRIL (1988).

6. Conseil supérieur de l'éducation (1989), p. 82.

---

*tait là. Je n'ai pas senti d'attache, ou d'approche pour que je m'intègre. Tu es laissé à toi-même (G., 1<sup>re</sup> Sc. pures).*

*Le système est trop gros. C'est plein de contraintes qui empêchent la créativité (G., 5<sup>e</sup> Sc. hum. et math.).*

*Il y a beaucoup d'incompétence. Les profs se foutent de toi (F., 3<sup>e</sup> Sc. hum.).*

Pour le plus grand nombre, le passage par le cégep a quelque chose de plus dramatique que ne le laissent deviner les froides statistiques: la difficulté de se connaître, l'incertitude face à l'avenir, le défi de concilier leurs goûts, leurs aspirations et leurs aptitudes avec les exigences du marché du travail, engendrent confusion et anxiété. Les études collégiales sont vécues comme une phase critique d'orientation, au cours de laquelle les jeunes subissent des pressions nombreuses, provenant à la fois de leur milieu familial, de leurs pairs, de l'institution et de l'environnement socioculturel. La somme et la profondeur des interrogations qu'ils portent pendant cette période de leur vie en font un temps de crise existentielle.

*C'est quand même juste deux années. C'est pas beaucoup comparé au secondaire. Deux années pas mal importantes pour ton avenir. C'est pas mal stressant. Il faut que tu réussisses tous tes cours. En même temps, il faut que tu décides en quoi tu veux aller à l'université. Tu ne sais pas si tu vas être acceptée à l'université, tu ne sais pas ensuite si tu vas en avoir un emploi ou si tu n'en auras pas, s'il va falloir que tu ailles vivre à l'extérieur. C'est beaucoup de questions qu'il faut se poser (F., 3<sup>e</sup> Travail social).*

*La plupart des gens qui arrivent au cégep ne savent pas c'est quoi qu'ils veulent faire. Après un mois dans une concentration, tu te rends compte si tu aimes ça ou si tu n'aimes pas ça. Là il faut que tu te revires de bord et que tu te demandes: bon c'est quoi que je veux faire? T'as pas le choix d'apprendre à te connaître, d'apprendre à connaître tes goûts, si tu veux faire quelque chose que tu aimes au cégep (F., 1<sup>re</sup> Sc. hum.).*

*Je trouve que ça fait garroché. Tu pars du secondaire, puis là il faut que tu le saches tout de suite (G., 5<sup>e</sup> Sc. hum. et math.).*

*C'est un choix difficile, avec toutes les pressions de l'extérieur. Puis il faut que tout soit instantané, que tu réussisses tout de suite, que tu aies une belle carrière, pas juste un métier. Ils (les parents, le Collège) passent leur temps à te dire: «Vas-tu finir un jour?» (G., 4<sup>e</sup> Sc. admin.).*

*Avec la crise économique, il faut plus niaiser. C'est fini de penser qu'on va aller dans tel secteur juste parce qu'on aime ça. Il faut se brancher (F., 2<sup>e</sup> Tech. admin.).*

---

*C'est loin d'être confortable. On ne sait jamais si on va travailler, si on a une place, si on va se marier. Puis y a toute l'inquiétude face à l'avenir (F., 2<sup>e</sup> Psycho.).*

*L'avenir! C'est rempli de défis en maudit! Je ne trouve pas ça beau: crise économique, crise constitutionnelle, crise environnementale. Au niveau de la politique internationale, c'est pas mieux: la guerre du Golfe, on ne sait pas comment les Arabes vont réagir d'ici quelques années. C'est un peu menaçant (G., au terme de trois années hors programme).*

*Je suis peut-être pessimiste, mais je me dis, on est l'avenir des gens qui étaient avant nous, puis je regarde ça, puis ça fait dur pas mal! Ça fait que je ne pense pas qu'il y ait de l'amélioration dans l'avenir international (G., 2<sup>e</sup> Sc. hum.).*

Cette nécessité de se situer face à l'avenir est le trait dominant qui marque leur expérience humaine et spirituelle, le lieu intérieur où se nouent à peu près toutes leurs autres questions et préoccupations. Seuls ceux et celles dont l'orientation s'est rapidement fixée et qui s'y trouvent satisfaits échappent à une part de cette épreuve. C'est plus souvent le cas chez les élèves en techniques, pour qui un échec risque toutefois d'être plus déstabilisant. Comme ils s'étaient déterminés en fonction d'une option précise, pratiquement exclusive, ils ne savent plus où aller en cas d'échec de cette option première, et ils se sentent profondément dévalorisés. Même si cette option est maintenue, il reste toujours les interrogations sur les chances de succès, le choix d'une université, et d'autres questions du même genre auxquelles s'ajoute une anxiété qui semble partagée par la quasi-totalité des jeunes face à l'avenir dans un contexte de difficultés économiques, constitutionnelles, environnementales, et culturelles.

Ce sont différentes facettes de cette situation existentielle que j'ai privilégiées dans la présente recherche, pour explorer les besoins et moyens des cégépiennes et des cégépiens en matière de développement éthique, spirituel et religieux.

## 1.2 Le champ éthique

Après cette réflexion sur l'enjeu éthique primordial auquel les cégépiennes et les cégépiens se trouvent affrontés, il reste à identifier les critères et les valeurs qu'ils utilisent pour y faire face.

### 1.2.1 Contraintes extérieures et liberté de choix

Tous les groupes rencontrés ont fait part de la difficile négociation intérieure que les collégiens et les collégiennes doivent mener pour concilier les contraintes, pressions ou incitations extérieures et leurs aspirations les plus personnelles. Ils savent que les emplois sont rares, et que le contexte économique est dur. Les pressions familiales s'exercent avec une force toute particulière, surtout quand les parents tiennent à ce qu'une certaine tradition professionnelle ou un statut social soient assumés par leurs enfants. Cette pression peut conduire jusqu'à l'exclusion familiale si les jeunes n'y répondent pas de la manière attendue. L'influence de certains enseignants et conseillers en orientation, de même que celle des amis, est aussi mentionnée. Les jeunes se rendent vite compte de tout effort de dissuasion ou d'incitation qui peut s'exercer à leur endroit, en vue de

.....

privilégier certains types d'emploi «dont la société a besoin», ou qui sont «en demande dans le marché du travail». C'est ainsi que les sciences pures et la mathématique sont identifiées comme la «voie royale», tandis que les sciences humaines sont vues comme rassemblant les moins capables et constituant une sous-classe à l'intérieur des cégeps.

*Moi, j'ai trouvé ça difficile de faire un choix libre et personnel. Mon père ne voulait pas que j'aille là-dedans parce qu'il n'y avait pas de job. Il m'a laissée libre, mais je sentais une pression quand même. Au collège, c'est la même chose. Tu as plus d'importance si tu es en sciences pures que si tu es en sciences humaines ou en techniques. Là tu es intelligent. Si tu ne sais pas quoi faire, tu vas en sciences humaines (F., 2<sup>e</sup> Sc. hum.).*

*Oui. Y aller par tes choix à toi, et pas par ce qui a été véhiculé sur ce qu'ils veulent que tu fasses. La société dit: on a besoin d'informatique, c'est l'avenir, allez-y, vous aurez un job, vous allez faire de l'argent. Mais dans dix ans? (G., 3<sup>e</sup> Sc. universelles).*

*D'un côté, l'institution ne veut pas complètement nous imposer des choix. Mais en même temps, ils vont vers leurs intérêts. Ils savent qu'il y a des domaines où il n'y a pas beaucoup de personnes. Ils vont nous forcer un peu plus et vanter ces programmes-là, pour que les gens trouvent de l'emploi sur le marché du travail, parce qu'il manque d'employés (G. 5<sup>e</sup> Admin.).*

*La société nous pousse: faites vos sciences pures. Mais c'est pas tout le monde qui est fait pour ça! Le reste est moins valorisé. Moi je m'en vais en sciences humaines parce que j'aime ça. Mais c'est pas évident. Il faut aller à contre-courant (F., 3<sup>e</sup> Sc. hum.).*

*C'est pas correct. Si tu dis à ton orienteur: je veux devenir chanteur d'opéra, il va se moquer de toi. Il faut que tu regardes où il y a des jobs (G., 5<sup>e</sup> Sc. hum. et math.).*

Les jeunes qui se présentent au cégep sont souvent dans un état de grande confusion sur leur avenir ou même sur leur raison d'être au cégep. Ils sont d'autant plus vulnérables aux pressions de toutes sortes qu'on peut leur faire subir. Seuls les plus forts maintiennent le cap sur des objectifs personnels clairement identifiés. Les autres oscillent de tentative en tentative, ou répriment leur idéal, leurs valeurs et leurs aspirations les plus profondes au nom du réalisme, de la «réussite», de la sécurité économique.

*Tu te laisses aussi influencer par la «boule de cristal»: les perspectives d'avenir pour l'emploi. Il y en a qui prennent ça même s'ils n'aiment pas ça du tout, mais ils se sont fait dire qu'il y avait du travail là-dedans (G., 2<sup>e</sup> Architecture).*

.....

*Moi je me suis inscrite en sciences pures parce que mon père m'avait dit: ça va t'ouvrir toutes les portes, tu vas pouvoir faire n'importe quoi avec ça. On se fait pousser en quelque part, puis on se rend compte que ça ne marche plus en quelque part. Ça nous fait perdre notre temps. Puis ça coûte cher. Regarde le nombre d'étudiants qui changent de concentration! (F., 3<sup>e</sup> Travail social).*

*Il y a des pressions sociales qui font que le monde étudie plus. Ils s'en vont à l'université, mais ils ne prennent même pas le temps pour écouter leur «feeling», puis ils ne savent pas dans quoi ils s'en vont. Ils se garrochent dans des branches, étudient, étudient. Je te garantis qu'ils vont changer de branche (F., 2<sup>e</sup> Lettres).*

*Tu es poussé à aller dans certaines directions: ce qui paraît bien, ce dont la société a besoin (ingénieurs, sciences, postes clés). L'épanouissement, c'est comme «flyé», c'est un rêve de jeunesse (...) On entend des enfants dire: je veux vivre dans un environnement meilleur, je veux la paix sur terre, tout ça.. On dirait qu'on a mis ça de côté. Ça à l'air banal, tellement enfantin, ces déclarations-là, mais je me dis, c'est drôle: en fréquentant du monde qui aide à se dire des choses qu'on avait mises de côté... Moi je les avais mises de côté. Quand on prend un certain âge, c'est comme si tout ce qu'on a enregistré, les limites qu'on nous a imposées: je vais avoir ma petite maison, ma petite sécurité, gnan-gnan-gnan... Moi aussi j'étais de même quand j'ai commencé à aller au secondaire. Je voulais avoir quelque chose qui projette une belle image face à ma famille, à la société (G., au terme de trois années hors programme).*

*Quand tu te fais toujours critiquer, ou dire qu'il n'y a pas d'avenir dans ce que tu veux, tu viens à abandonner ce que tu aimes. Aujourd'hui, je me dis c'est dommage, j'aurais peut-être dû. Mais j'ai eu tellement de pressions qui sont venues m'accabler et je ne suis plus capable. Dès que tu te lances à fond dans quelque chose, tu as toujours les fameuses répliques qui te reviennent dans la tête et qui te ploguent de partout. Tu commences à «tripper», mais la critique te revient toujours comme un mur (G., 3<sup>e</sup> année hors programme).*

*J'ai déjà été très militante. J'avais un idéal, un rêve, et je voulais arriver à ça. Puis quand mon rêve est tombé parce que le mur m'est tombé dans la face, je me suis rendu compte que même si tu essaies de faire un bloc, à plusieurs, on dirait qu'un moment donné le fin fond de toi-même qui est individualiste ressort en quelque part, puis je trouve ça de valeur (F., 1<sup>re</sup> Tech. de gestion).*

*Dès que tu veux sortir du cadre, c'est comme un chien qui a un collier étrangleur. La société te ramène dans le chemin. Au cégep, ou à l'école, on n'a pas reçu la formation qu'il faut pour se libérer de nos chaînes. On ne sait pas où aller chercher nos moyens. On nous dit que pour être bien dans la vie, il faut répondre à tel ou tel critère, et c'est comme ça qu'on*

.....

*perd confiance en nous autres. On ne se sent pas appuyé par la société (G., 5<sup>e</sup> Sc. de la santé).*

Les pressions ou les fortes incitations qu'on peut exercer sur les jeunes n'ont pas toujours l'effet désiré. Un nombre important parmi les élèves rencontrés réagissent en réinterrogeant les valeurs reçues, le modèle de «réussite» auxquels ils ont été exposés.

*Les valeurs des jeunes vont peut-être changer. Moi, avant, l'argent c'était bien important. Maintenant, dans notre société, veux, veux pas, c'est bien difficile. Économiquement, on en arrache. Moi, en tant qu'étudiante, mes valeurs ont beaucoup changé à ce niveau-là. Je suis bien moins matérialiste. Je pense à mon épanouissement personnel, avant de penser à l'argent. Vraiment, mes valeurs ont changé. Avant j'avais un idéal: une grande maison avec une piscine. Maintenant, je vais avoir ma petite famille, mes petites affaires, puis je vais être heureuse là-dedans. Je vois l'économie comme elle est, puis je ne me dis pas: je vais «rusher», je vais «rusher», je vais faire quelque chose que je n'aime pas, même si je n'ai pas le goût, pour avoir de l'argent plus tard, la sécurité matérielle... (F., 4<sup>e</sup> Sc. hum.).*

*Je pense aussi que quand on était plus jeunes, on se disait tous avec nos gros rêves. Quand tu es jeune, tu es bien ambitieux, tu vois toujours plus grand, tu veux avoir tout. Maintenant, on retombe à dire: peut-être que je serais heureux avec un train de vie bien ordinaire, au lieu de vouloir faire comme des oncles, des tantes qui ont eu leur grosse maison, mais qui n'ont jamais pu consacrer de temps à vivre dans leur maison avec leurs enfants, parce qu'ils sont toujours rendus en train de travailler. Là, on regarde la récession, on va en sortir dans un an ou deux, mais ça va recommencer dans huit ans et on va être plongés dans une autre affaire. C'est tellement prévisible (G., 3<sup>e</sup> année hors programme).*

*Même si la société nous a enseigné autre chose, je pense qu'on a une certaine liberté d'être ce qu'on veut vraiment être (G., 5<sup>e</sup> Sc. de la santé).*

Ces jeunes annoncent-ils une transformation culturelle en germe dans leurs choix ou décrochent-ils simplement par refus d'engager un combat qu'ils estiment perdu d'avance? Chaque génération a connu de telles résistances aux valeurs dominantes. Ce qui caractérise peut-être la condition actuelle des jeunes au collège, c'est l'aspect dramatique de leur affirmation de liberté, dans un contexte où toutes les forces sociales semblent se liguer pour les dissuader de l'exercer. Il leur faut un courage et une détermination qui font appel à des repères éthiques et à des ressources spirituelles.

### 1.2.2 Repères éthiques

Quelles sont les valeurs qui guident les jeunes dans leurs choix face à l'avenir? Des extraits qui précèdent, on peut déjà retenir celles de la *sécurité économique* et de l'*épanouissement personnel*. Valeurs vécues comme conflictuelles plutôt qu'associées. Rares sont celles ou ceux qui ont dit chercher la réussite financière

---

comme voie d'épanouissement personnel. Ils y voient, le plus souvent, une exigence du réalisme plutôt qu'un objectif valorisant. C'est comme si nous nous trouvions devant une génération idéaliste dans l'âme mais matérialiste par nécessité.

*Réussir ma vie, ça ne se compte pas avec de l'argent. La richesse que je vais retirer ça sera autre chose: la satisfaction, se dépasser (G., 1<sup>re</sup> Sc. pures).*

*La société nous a donné comme modèle qu'il faut faire de l'argent, faire son petit voyage chaque année, etc. La famille, ça vient après. (...) Il y en a qui vont écraser les autres juste pour ça. Ma morale ne me permettrait pas de faire ça. Il faut foncer, mais pas à ce point-là (F., 3<sup>e</sup> Sc. hum.).*

*Réussir, c'est pas nécessairement financièrement. Faire ce que tu veux. Dans mon cas, c'est en droit. J'ai été habitué à foncer (G., 4<sup>e</sup> Sc. admin.).*

*Pour moi la psycho., c'est pas un job (juste pour gagner de l'argent), c'est une vocation. Je ne peux pas passer à côté. C'est pour ça que je suis si décidée. Si je ne trouve pas de job, je m'arrangerai (F., 2<sup>e</sup> Psycho.).*

Qu'il s'agisse de sécurité économique ou d'épanouissement personnel, on en reste le plus souvent à des critères relevant de l'éthique individuelle. Rares sont celles ou ceux qui invoquent spontanément des valeurs d'ordre social. C'est généralement après s'être fait refléter ce fait qu'ils y arriveront. Parmi les valeurs les plus fréquemment mentionnées, retenons **le respect des personnes, le souci de l'environnement, la transformation sociale.**

À la question de savoir quelle valeur aurait pour eux un caractère d'absolu, et qu'ils tiendraient le plus à préserver, les élèves répondent le plus souvent: **le bonheur, être en accord avec soi-même, ou la dignité de la personne**, à respecter d'abord en eux-mêmes, puis dans les autres. L'affirmation de cette dignité est liée à la connaissance et à la valorisation de ce qu'ils sont eux-mêmes comme personnes.

*Me réaliser. Développer mes talents, mes capacités (F., 2<sup>e</sup> Psycho.).*

*La connaissance de moi. Où sont mes priorités? Qui je suis? (F., 1<sup>re</sup> Sc. hum.).*

*L'harmonie avec moi-même (dans mon travail) (F., 3<sup>e</sup> Travail social).*

*Être heureuse, en accord avec moi-même (F., 2<sup>e</sup> Sc. de la santé).*

*Le respect. Le respect que j'ai envers les autres, mais surtout le respect que les gens ont envers moi. Rien de pire que quelqu'un qui ne me respecte pas. Il y a des profs qui ne respectent pas leurs élèves. Ça m'atteint. Ils te considèrent comme des numéros. Tu poses des questions, et ils ne prennent même pas la peine d'y répondre (G., 2<sup>e</sup> Architecture).*

---

Ce respect d'eux-mêmes, les jeunes le revendiquent en premier lieu quant à leur choix d'orientation, et d'autant plus fortement qu'ils le sentent menacé par les pressions dont il a été question plus haut. On comprend donc que ce respect représente une valeur qualifiée d'absolue, ayant préséance sur les valeurs sociales de responsabilité, de solidarité, de service. Celles-ci ne sont pas exclues, mais elles sont subordonnées à l'épanouissement dans l'orientation choisie.

*C'est difficile de concilier mon «ambition» (ce que je veux réaliser) avec la réalité économique. Réaliser de quoi qui t'intéresse, qui va servir à d'autres personnes, qui va faire avancer le monde (G., 2<sup>e</sup> Architecture).*

*Je suis individualiste. Je m'en vais en droit, premièrement parce que j'aime ça, mais il y a aussi une conscience sociale. J'ai le goût de travailler pour améliorer les lacunes du système juridique (G., 4<sup>e</sup> Sc. admin.).*

*Je veux faire quelque chose de plus «général» pour faire avancer les choses (G., 5<sup>e</sup> Sc. de la santé).*

*Soit qu'on fasse les petits moutons et qu'on se conforme au système, soit qu'on fasse un bout de chemin pour que ça change et que ça marche comme il faut. S'il faut que ça soit moi qui commence, je vais le faire. (F., 3<sup>e</sup> Sc. hum.).*

À la période précise de leur vie où ils se trouvent comme cégépiennes et cégépiens, ces jeunes semblent concentrer toute leur recherche éthique sur l'affirmation de leur dignité et de leur liberté envers et contre tout ce qui peut les compromettre. C'est le premier combat à gagner, une première condition de survie comme personne à l'intérieur d'un système perçu comme restreignant. Cette priorité propre à leur situation existentielle actuelle les amène à valoriser une certaine forme d'individualisme associé à l'intériorité.

*Moi, c'est mon côté individualiste qui me permet de trouver mon énergie. C'est quand je me replie chez nous, que je fais ma petite affaire, c'est là que je vais chercher ma force pour aller en collectivité (G., 2<sup>e</sup> Sc. hum.).*

*J'appuie ce qu'il dit, parce que si on ne va pas chercher notre force intérieure, ça ne marchera pas. On ne pourra pas aller faire le monde, faire quoi que ce soit pour les aider ou vouloir transformer la société, parce que si tu peux pas te tenir debout, comment tu peux faire pour aller aider le monde. Il faut que tu te replies sur toi-même, à l'intérieur de toi-même... (G., en repos après trois années hors programme).*

*C'est comme un cercle. Je vais faire quelque chose pour m'épanouir, je vais faire que je vais être heureuse, puis que ça va être facile après ça de «dealer» avec la société, puis vouloir des changements (F., 4<sup>e</sup> Sc. hum.).*

---

*Moi j'ai appris ici que la seule manière de changer le monde, c'est en se changeant nous-mêmes. Je m'implique plus dans cette ligne-là: me donner des moyens à moi pour m'épanouir. Je me dis, c'est comme ça que je pourrai aider la société. Parce que je me dis: si on arrive face à ces problèmes-là fragile, on tombe. Il y a quelque chose qui ne marchera pas: on va vouloir refaire un système avec nos faiblesses en même temps (G., au terme de trois années hors programme).*

D'autres ressentent la limite de cet individualisme, à la suite par exemple d'un engagement gratifiant dans l'une ou l'autre activité scolaire.

*On est bien gros individualiste. Mais quand on est individualiste, on n'est pas si heureux que ça. Quand on marche en collectivité, c'est beaucoup plus facile. Par exemple le comité culturel (G., 3<sup>e</sup> année hors programme).*

### 1.2.3 Dilemmes éthiques

Les cégépiennes et les cégépiens sont-ils conscients de la complexité des enjeux éthiques qu'ils auront à affronter dans le cadre de leur vie personnelle, familiale, professionnelle? Peu l'ont laissé entendre. Ils perçoivent la contradiction qui existe entre certaines de leurs valeurs et «le système». Mais ils évoquent rarement un embarras quelconque devant la difficulté de gérer des conflits de valeurs, tels ceux qui peuvent opposer l'environnement et le développement, les droits individuels et collectifs, le pluralisme et l'identité, etc. Les dilemmes qu'ils commencent à pressentir tiennent eux aussi de l'éthique individuelle plutôt que d'un sens éveillé des enjeux culturels, sociaux, collectifs. De rares exceptions témoignent toutefois d'une analyse sociale relativement structurée.

*Dans mon domaine, il y a beaucoup d'exigences. Il faut de la disponibilité, beaucoup d'énergie, parce que de la misère, il y en a en masse. Le danger, c'est de faire un «burn-out». Plus tu donnes, plus les gens t'en demandent. Il faut trouver un équilibre entre le don de soi, tes limites, ta vie familiale... Puis le réseau est très exigeant. Souvent, tu voudrais passer à côté. Tu dois respecter leurs exigences, parce que c'est par là que viennent les subventions... On veut subventionner les entreprises et couper les programmes sociaux. Ça va faire plus de misère. C'est pas le bon moyen. (F., 5<sup>e</sup> Tech. de travail social).*

*C'est la société qui veut que tu ne sois pas fraternel avec celui-là à côté parce que tu ne feras pas fonctionner leur système. Tu vas aller contre leur système. C'est ça qu'il faut essayer de défaire. Sans ça... Pourquoi tu penses que le monde, ils sont tous mêlés, puis ils ne savent plus ce qu'ils veulent (F., 2<sup>e</sup> Lettres).*

*Je ne serais pas capable de travailler dans un contrat qui nuit à l'environnement (G., 1<sup>re</sup> Sc. pures).*

La tendance majoritaire en matière de choix éthique est subjective. Les valeurs, «ça dépend de chacun», «ça ne regarde personne», «c'est une affaire personnelle». Autrement dit: à chacun sa vérité. Il ne faut peut-être pas voir là une position

arrêtée, mais un repli défensif dû à l'incapacité de rendre compte clairement de ses opinions en matière éthique. On peut en effet déceler une tension entre cette affirmation de la subjectivité et la reconnaissance d'une nécessaire recherche de consensus au sujet de certains enjeux éthiques, à obtenir à travers un dialogue sur les valeurs.

*Avoir de bonnes valeurs, ça dépend de toi. C'est être bien avec toi-même (F., 2<sup>e</sup> Lettres).*

*On vit dans une société. Tu n'es pas tout seul. La machine va marcher avec tout le monde. On n'a pas beaucoup d'occasions pour parler des valeurs et tout ça. Quand un prof nous donne la chance de discuter, on est content. Ça rend le cours plus humain (G., 5<sup>e</sup> Sc. hum. et math.).*

*C'est intéressant d'échanger pour voir le point de vue des autres, voir les choses différemment. Ça élargit, il me semble (F., 2<sup>e</sup> Psycho.).*

*On est ouvert à d'autres perspectives. On grandit dans un certain monde de valeurs. Après, on remet ça en question (F., 2<sup>e</sup> Tech. admin.).*

#### 1.2.4 Moyens et ressources

Où les jeunes trouvent-ils les moyens de développer une certaine compétence éthique, de clarifier leurs valeurs, de s'informer et de dialoguer?

Ils sont le plus souvent sévères à l'égard de l'école ou du cégep en cette matière. Ils en attendraient plus de soutien quant à leur formation éthique. À la limite, ils voient les établissements scolaires comme des lieux de conditionnement plutôt que d'apprentissage d'une liberté éclairée.

*L'école devrait t'apprendre à faire ce que tu crois, et oublier les autres qui sont autour. Foncer, et c'est comme ça que tu vas réussir à changer le monde à ta façon (G., 5<sup>e</sup> Sc. de la santé).*

*Je pense que ce n'est pas à l'école qu'on va apprendre comment sortir du cadre. Ils veulent nous entrer dans le cadre. Pour aller plus loin que ça, il faut y aller personnellement, il faut avoir le défi de le faire, puis prendre les moyens de le faire par nous-mêmes (F., 3<sup>e</sup> Sc. hum.).*

*Au secondaire, ils ne nous prennent pas assez pour du monde qui peuvent faire des choix, et en quelque part, on dirait qu'ils ne veulent pas qu'on fasse des choix (F., Tech. de documentation).*

Au cégep, quelques cours sont toutefois identifiés comme des ressources, par exemple certains cours de philosophie (selon les enseignants).

*Certains profs de philo vont t'amener à avoir l'esprit d'analyse, à évaluer tes actions, à juger de l'impact que tes actions vont avoir sur les autres et sur la société, et de la valeur réelle de ton action (F., 3<sup>e</sup> Sc. hum.).*

---

Des jeunes ont aussi mentionné les cours de psychologie, d'histoire, de sociologie, de travail social.

En dehors de ces cours, c'est le service de pastorale qui est le plus souvent mentionné comme lieu d'exploration éthique.

*Avec l'animatrice, dans Développement et Paix, on parle de différentes situations, par exemple face à la guerre, à l'environnement (F., 3<sup>e</sup> Tech. admin.).*

*Le service de pasto. au Collège, c'est le côté humain. Tes cours, c'est le côté technique, pratique. Ici, c'est plutôt ton côté humain et personnel que tu dois développer, ce que tu vas faire plus tard... (G., 2<sup>e</sup> Architecture).*

### 1.3 L'enracinement spirituel

Au cours des entrevues, la dimension spirituelle a été abordée comme source et fondement de l'engagement éthique: d'où viennent l'énergie et la conviction nécessaires pour maintenir le cap sur des objectifs personnels contre vents et marées? Sans employer nécessairement le vocabulaire de la spiritualité, les élèves ont identifié cette expérience originelle de différentes manières, qui revenaient presque toutes à une forme de *retour à soi*: intériorité, solitude, liberté, émotions, tout ce qui fait qu'on reprend contact avec soi-même et qu'on vit à partir d'un centre, au lieu de se laisser balloter ou conditionner par l'environnement extérieur.

#### 1.3.1 Le champ du spirituel

L'expérience du spirituel décrite par les jeunes se situe dans l'ordre de la qualité d'être et de relation: convivialité, partage, intérêt à la personne pour elle-même (s'arrêter pour se parler, prendre le temps d'être en relation), respect de soi et des autres, recherche de sens, gratuité de l'être. Le spirituel ne renvoie pas nécessairement à une réalité transcendante, encore moins à un contenu. Il appartient à «ce qui vient d'en dedans», par opposition à «ce qui vient de l'extérieur». Il est associé le plus souvent à une *énergie* intérieure, qui procure à la fois repos et force, et qui rend plus apte à affronter les défis de l'existence: choix de vie, engagements. On y accède par la voie de l'intériorité.

*Le spirituel, c'est une énergie, puis tu la sens (F., 5<sup>e</sup> Tech. de travail social).*

*Si on ne va pas chercher notre force intérieure, ça ne marchera pas. On ne pourra pas aller faire le monde, faire quoi que ce soit pour les aider ou vouloir transformer la société, parce que si tu peux pas te tenir debout, comment tu peux faire pour aller aider le monde. Il faut que tu te replies sur toi-même, à l'intérieur de toi-même... (G., en repos après trois années hors programme).*

*Ça peut t'aider à orienter tes choix: penser aux autres... Ton but ne sera pas de devenir riche, mais de faire quelque chose pour la société (G., 1<sup>re</sup> Sc. pures).*

---

*Moi, c'est le bonheur que je veux. Pas nécessairement faire de l'argent, mais être un homme d'affaires. Le spirituel pourrait m'aider à avoir plus confiance pour faire ce que je veux faire, à ma manière. Être un homme d'affaires sans manipuler le monde. Avoir le bonheur de faire ce que je voulais faire. C'est encore sortir du cadre (G., 1<sup>re</sup> Admin.).*

*En pensant, on entre à l'intérieur de nous autres (F., 2<sup>e</sup> Lettres).*

*Le spirituel, c'est le développement intérieur (G., 3<sup>e</sup> Sc. universelles).*

### 1.3.2 Formes d'expériences spirituelles

Si on leur demande de raconter certaines expériences spirituelles qu'ils auraient pu faire, les jeunes du cégep identifient une variété étonnante de lieux, situations ou états auxquels ils attachent une signification spirituelle. Leur expérience est enracinée dans la vie quotidienne, séculière, et ne prend que rarement l'allure d'une saisie consciente de l'ultime. Ils vont mentionner plus souvent des expériences d'altruisme comme faisant accéder à un autre niveau de réalité.

*Le loisir, la musique, la décoration, tout ce qui touche à l'artistique. Ça vient chercher des richesses particulières chez une personne (G., en repos après trois années hors programme).*

*Même aller t'asseoir dans un bar avec quelqu'un que tu connais à peine. Tu échanges de personne à personne. Tu te sens proche. Le spirituel, ça fait partie de la vie pour moi. C'est tous les jours, tout le temps (F., 2<sup>e</sup> Lettres).*

*Des fois, je m'en vais dans un coin du collège, près d'une fenêtre, où je suis toute seule. Je vois tout le monde, et personne ne me voit. Ça me relaxe puis ça me fait du bien (F., 2<sup>e</sup> Travail social).*

*J'ai l'impression d'être débranchée de moi-même, de perdre l'équilibre, quand la vie va trop vite. Le contact avec la nature m'aide; la vie revient en moi. C'est tout en moi. Mon énergie, je l'ai en dedans, mais je perds le contact avec ça (F., 2<sup>e</sup> Tech. admin.).*

*Ça dépend de chacun; ce qui fait toucher autre chose en soi. Moi, ce n'est pas nécessairement la nature, mais quand je pars avec mes louveteaux pour un camp de fin de semaine. Ils sont tannants, c'est fatigant, mais je leur donne le meilleur de moi-même, tout ce que j'ai en dedans, toute mon énergie. Puis à la fin de la fin de semaine, tu t'assis, puis t'es vidée, mais ils t'ont apporté plein d'affaires. J'aurais pas le goût d'approfondir plus ça, parce que je me dirais peut-être: il faudrait que je prenne des responsabilités, il faudrait que je prenne plein d'affaires. Mais je me dis: juste le fait de jouer dehors avec les jeunes, je trouve que ça me fait du bien, que ça m'apporte énormément. Elle tantôt, elle avait le goût d'aller chercher plus en dedans. Mais moi, juste ça pour l'instant, ça me suffit.*

---

Tu apprends que tu reçois en donnant. Comment ça se fait qu'on reçoit en donnant? C'est une expérience spirituelle, ça?

*Il y a bien des choses avec les autres qui peuvent être spirituelles. Par exemple te mettre au niveau des enfants pour comprendre ce qui est important pour eux. Tu développes ton côté enfant. Tu apprends à être heureux avec la moindre petite affaire (F., 2<sup>e</sup> Psycho.).*

*Ce qui concerne l'amitié, je pense. Comme aider quelqu'un. Communiquer avec quelqu'un. T'embarques dans ses problèmes à lui, puis t'as les tiens en plus. Tu peux vraiment l'aider. C'est plus fort que toi. C'est comme si tu devenais cette personne-là puis tu veux vraiment l'aider. Ça te fait comme un bien, je trouve. Tu sens quelque chose. Tu penses plus à rien d'autre. T'oublies tes affaires à toi. Tu peux être deux jours sans manger. Tu peux faire des gros sacrifices, puis tu t'en rends même pas compte (G., 2<sup>e</sup> Architecture).*

Quelques-uns vont relier leur expérience à une réalité transcendante, avec laquelle ils tentent de se mettre en harmonie, en accord. Ils hésitent généralement à la nommer. Ils la pressentent aussi à travers des situations plus extrêmes: la souffrance, la mort, qui les mettent face à leurs limites.

*Je sens qu'il y a quelque chose de plus grand que l'être humain. Je crois que mon âme ne peut pas mourir. C'est ça qui est en contact avec cette réalité. Mes choix sont en accord avec quelque chose qui est plus grand que moi (F., 3<sup>e</sup> Sc. hum.).*

*Je crois qu'il y a quelqu'un qui nous a créés, mais je ne suis pas prête à lui donner un nom spécifique (F., 4<sup>e</sup> Tech. de travail social).*

*Moi je vais dans des monastères des fois. C'est puissant! Tu n'en reviens pas comme c'est beau! (G., 1<sup>re</sup> Sc. pures).*

*J'ai vu une de mes tantes mourir. Expérience magnifique. Ça a renforcé ma foi. Ça m'a fait voir le monde d'une autre façon. Je peux partir n'importe quand. Il faut que j'use de mon potentiel, pas juste pour moi-même, mais pour améliorer la planète à ma façon, même si c'est pas grand-chose (G., 5<sup>e</sup> Sc. de la santé).*

*Moi, mes parents sont décédés. Depuis quelque temps je parle à mon père. Je sens sa présence. Ça me fait peur. Je ne veux pas qu'il se mêle trop de mes affaires. J'ai trop peur pour en parler avec d'autres (F., 2<sup>e</sup> Psycho.).*

Ce dernier commentaire est révélateur d'un malaise qui s'est exprimé ouvertement en cours d'entrevue. Dans un environnement réfractaire au spirituel et au religieux, les cégépiens et cégépiennes ne s'ouvrent pas facilement sur leur

recherche intérieure. Ils auraient pourtant besoin de le faire, pour interpréter et orienter leur expérience, pourvu qu'il ne s'agisse pas d'interventions de type autoritaire ou dogmatique.

Au collège, est-ce qu'on reconnaît que le spirituel fait partie de la personne?

*Non, non, non. On ne dira jamais que la personne, c'est plus que fonctionner, performer (F., 3<sup>e</sup> Tech. de documentation).*

*L'information sur ce genre d'expérience serait comme nécessaire pour qu'on n'ait pas peur d'en parler (G., 2<sup>e</sup> Architecture).*

*On aurait besoin de se faire dire qu'on est normal, qu'on n'est pas fou (F., 2<sup>e</sup> Travail social).*

*Entre nous autres, on peut aborder ces questions-là, avec quelqu'un en qui on a confiance (F., 3<sup>e</sup> Sc. hum.).*

*La spiritualité, ça ne s'enseigne pas. Si quelqu'un arrive et te dit: c'est ça la spiritualité, puis c'est ça qu'il faut que tu fasses, ça ne marchera pas. Il y a plein d'affaires qui entrent dans la spiritualité. Pas juste une chose (G., 5<sup>e</sup> Sc. hum. et math.).*

### 1.3.3 Moyens et ressources

S'ils souhaitent s'ouvrir de ces questions auprès de personnes crédibles, les jeunes interrogés demeurent discrets sur les activités spécifiques destinées à explorer plus à fond la dimension spirituelle. Leur inclination première les porte vers un type de cheminement plutôt individuel, qui n'exclut pas le besoin de recourir à des ressources extérieures. Parmi ces ressources, ils mentionnent spontanément les amis, certains enseignants ou enseignantes, le service de pastorale.

*Ce sont les événements de la vie qui nous guident. J'ai eu des guides (profs au secondaire), mais je ne crois pas qu'on trouve ça dans les livres ou à l'école. La vie nous enseigne. Il y a l'influence de la famille aussi (G., 1<sup>re</sup> Sc. pures).*

*C'est par toi-même. C'est personnel. Ça se développe par des moyens très simples. Ça dépend du cheminement de chaque personne, de ce que tu cherches dans le spirituel (F., 2<sup>e</sup> Lettres).*

*C'est quand même bon d'avoir des gens pour t'aider, dans les moments difficiles, pour savoir comment analyser ce que tu vis par rapport à tes croyances (G., 5<sup>e</sup> Sc. santé).*

*La pastorale, c'est un lieu où tu peux parler de choses importantes. Mais il faut que tu le saches. Tu peux penser que c'est une place où on fait des prières à longueur d'année (F., 3<sup>e</sup> Sc. hum.).*

*Les camps de pastorale. Ça t'apprend à te connaître, le respect des autres, tous les aspects de la personnalité (F., 3<sup>e</sup> Travail social).*

*Il y aurait certains cours aussi; en philo, en psycho. Mais c'est pas tout le monde qui va prendre ces cours-là (G., 5<sup>e</sup> Sc. de la santé).*

*Vous trouveriez important que tout le monde soit exposé à ça?*

*Oui. Un cours de philo ou d'autre chose. De français par exemple. Souvent, il y a du spirituel à aller chercher dans la littérature (F., 2<sup>e</sup> Lettres).*

#### 1.4 La religion et la foi

S'il n'est pas facile de s'ouvrir de certaines expériences spirituelles dans le milieu cégépien, il faut encore plus de courage pour aborder les questions religieuses. La définition qu'on donne aux premières peut avoir, à la limite, une extension telle qu'il n'est pas trop compromettant de les évoquer. Pour la religion ou la foi, c'est autre chose. On ne peut en parler de façon neutre, sans prendre position, exprimer une option. Or, la culture dominante au cégep ne manifeste pas une ouverture évidente à l'option religieuse ou l'option de foi. Dans certains cas, elle semble même véhiculer une certaine méfiance. Seuls, ceux et celles qui ont reçu une formation profonde à l'intérieur de leur famille ou de mouvements de jeunes parviennent à affirmer leur conviction religieuse dans un milieu peu favorable. L'éducation religieuse prodiguée à l'école a été si mal assimilée qu'elle ne suffit aucunement à former des convictions tant soit peu consistantes. Le degré de confusion et d'ignorance de la vaste majorité des cégépiennes et des cégépiens interrogés en matière religieuse, et en particulier quant à l'héritage chrétien, est tout simplement aberrant. Cette carence les rend évidemment vulnérables à tout ce qui peut contribuer à discréditer la dimension religieuse de l'expérience humaine.

Il ne faut pourtant pas conclure à l'absence d'expérience religieuse ou d'expérience de foi parmi les jeunes. Certains font preuve d'une profondeur étonnante dans leur cheminement. Un bon nombre demeure pour le moins curieux face à la question. Une minorité s'est déclarée fermée, comme si la question était réglée. Face à l'Église, par contre, l'indifférence est à peu près totale. De rares élèves vont se présenter comme des catholiques pratiquants. Même ceux-ci vont prendre soin de préciser qu'ils ne croient pas à tout ce que l'Église enseigne, qu'ils retiennent ce qui fait leur affaire et rejettent le reste.

##### 1.4.1 Le marché des religions

Exposés à des courants religieux divers, sans parler du foisonnement des sectes, les jeunes rencontrés se sont montrés à la fois ouverts à en savoir plus long sur les différentes religions, et réfractaires à s'identifier à l'une plutôt qu'à l'autre. On croit facilement que toutes les religions cherchent la même réalité sous des expressions et des moyens différents, et donc qu'elles s'équivalent.

---

*Ce que je fais ces temps-ci, c'est d'aller voir les autres religions. Les baptistes, les pentecôtistes, l'islam. Juste pour voir. Y a-t-il une bonne religion? une mauvaise religion? une religion meilleure que l'autre? Foutaise! (G., 1<sup>re</sup> Sc. pures).*

*La religion catholique, je l'ai laissée de côté. Par contre, il y a d'autres religions qui cherchent la même chose, mais qui mettent un nom différent dessus, puis ils ont une autre manière de le chercher, mais en fin de compte, ça revient au même: une force supérieure, puis la vie après la mort. Je trouve que toutes les religions cherchent la même chose, par des méthodes différentes. Tu choisis dans quoi tu te sens le plus à l'aise, ce qui répond le plus à toi (G., 3<sup>e</sup> Tech. admin.).*

*Tu regardes les religions et tu prends dans chacune ce qui fait ton affaire (G., 2<sup>e</sup> Architecture).*

#### 1.4.2 L'ouverture à Dieu

La reconnaissance d'une réalité transcendante, à l'origine de la vie et sur laquelle on peut s'appuyer, fait surface à travers le discours d'un bon nombre des jeunes interrogés. On hésite le plus souvent à la nommer, encore plus à l'identifier à une religion particulière.

*Je crois en Dieu. J'ai peur de dire que je crois en Jésus. Je crois en n'importe qui, mais je crois qu'il y a quelqu'un en quelque part qui nous aide, qui nous écoute. Mais je ne peux pas dire c'est qui. J'ai peur de dire si c'est un être humain, une autre personne, un objet, si c'est quoi. J'ai peur qu'il y ait pas personne qui le sait, c'est quoi. On croit, mais en quoi, on peut pas vraiment être certain. Je peux pas dire si c'est une personne, une force, un esprit bien fort... C'est bien vague. Dans ma tête je ne vois peut-être pas ça de la même façon que bien d'autres ici (F., 2<sup>e</sup> Psycho.).*

*Je crois qu'il y a quelqu'un qui nous a créés, mais je ne suis pas prête à lui donner un nom spécifique. Nous, on le voit d'une certaine manière, d'autres différemment, mais c'est la même personne (F., 1<sup>re</sup> Sc. pures).*

*Souvent, ce qui est décourageant un peu de la religion, c'est que chaque religion, entre elles, elles se détruisent puis elles ne s'acceptent pas. Dieu, c'est quelqu'un en qui tu vas croire. Dans toutes les religions, il y a un peu de mauvais, des grosses lacunes (F., 3<sup>e</sup> Sc. hum.).*

*Il y a une expérience très personnelle dans la religion. Moi j'admire ceux qui le vivent vraiment, que ce soit dans n'importe quelle religion (G., 5<sup>e</sup> Sc. hum. et math.).*

#### 1.4.3 L'expérience religieuse

Ce qui revient avec le plus de constance dans le récit d'expériences à caractère religieux, c'est la référence à une présence qui accompagne, guide et libère de la peur. On s'en remet à cette présence avec confiance, on cesse de s'inquiéter de l'avenir et on s'ouvre à une autre manière d'être, moins centrée sur soi, plus

altruiste. On est conscient d'entrer ainsi en contradiction avec les valeurs dominantes d'affirmation de soi au mépris des autres.

L'influence chrétienne est perceptible à travers la plupart de ces témoignages, mais la foi est rarement évoquée explicitement. Certains vont se dire pratiquants mais la référence à Jésus Christ n'est habituellement faite que sous le mode de la réserve, comme pour écarter une interprétation embarrassante. Le nom de Jésus semble appartenir au vocabulaire religieux de l'enfance plutôt qu'à la maturité de la foi. Quand il est présenté d'une façon qui sait les rejoindre (par exemple dans le film «Jésus de Montréal»), ils se sentent tout de même profondément interpellés. Ce qui reste de la foi chrétienne, c'est un sentiment de confiance en la présence de Quelqu'un d'aimant, et l'appel à des rapports humains marqués par l'entraide et la solidarité.

*Le spirituel, ça peut être une force. Pour moi, c'est ma foi. Ma foi m'a appris à arrêter de m'en faire pour plus tard, à vivre en faisant ce que je pouvais pour les autres autour. On verra de quoi demain va être fait. Dans ce sens, le spirituel peut m'aider à faire ce que je veux faire, à atteindre mes objectifs, parce que ça me donne une force en arrière de moi. Plus qu'une source d'énergie. Un appui. Quelqu'un pour me dire: si tu tombes, tu te relèves et on va continuer ensemble (G., 1<sup>re</sup> Sc. pures).*

*Je ne suis pas un gros pratiquant. Mais quand j'ai besoin d'aller chercher une force, je me replie sur moi, sur la religion, puis ça me donne une force en quelque part. Au lieu de toujours me remettre en question, je me remets... comment je pourrais dire ça, je fais confiance, je prie (G., 3<sup>e</sup> année hors programme).*

*Ben, j'ai toujours quelqu'un pour m'aider. C'est comme... Je ne parlerai pas de Jésus, parce que c'est pas comme ça que je le vois, mais il y a quelqu'un avec moi qui m'aide à cheminer puis à prendre mes décisions dans ma vie. Toute seule, je sais que je n'y arriverais pas. Autant dans les moments difficiles que dans les bons moments. (...) Pour moi Dieu, c'est important, parce que je crois qu'il y a une force qui est beaucoup supérieure en moi, puis je l'appelle, pas seulement dans le besoin. Quand je suis mal prise, je l'engueule. Quand ça va bien, je lui dis: formidable! continue comme ça! (F., 1<sup>re</sup> Tech. de gestion).*

*Je vais chercher de l'énergie à l'église. La messe, ça me relaxe. La foi, c'est un plus pour moi, qui me fait avancer, même si je ne crois pas en tout...(F., 1<sup>re</sup> Sc. pures).*

*C'est quelque chose que je suis en train d'amadouer. J'avais aucune connaissance puis je me disais: entrer dans une église, je ne saurais pas quoi dire, pas quoi faire. Ce que j'aime le plus, c'est quand on se serre tous la main. Un bain de foule chaleureux (F., 3<sup>e</sup> Tech. de documentation).*

.....

*Dans la société dans laquelle on vit, on perd le social. Le monde est individuel, veulent tous être performants, être gagnants. C'est la compétition. Compétitionner, c'est détruire l'autre. Les gens ne travaillent plus ensemble pour arriver à un but mais travaillent un contre l'autre pour arriver chacun à son but à soi. La religion c'est: «aimez-vous les uns les autres» (G., 3<sup>e</sup> Sc. universelles).*

#### 1.4.4 L'Église écartée

Une somme énorme de préjugés fait obstacle à une compréhension réelle de l'Église. Ces préjugés sont probablement transmis par leurs aînés puisque la plupart n'ont pas eu d'expérience ecclésiale personnelle. Il leur reste de vagues souvenirs de pratique religieuse en famille, qu'ils dissocient de leur cheminement religieux actuel, et leur rejet s'alimente à la distanciation prise à l'égard de l'autorité parentale.

*Moi non plus, je ne suis vraiment pas pratiquante, je suis dans une famille où ma mère m'avait beaucoup écoeuvée quand j'étais jeune avec ça. Puis, aujourd'hui, j'ai ma vision des choses de la religion. Je suis pas du tout contre ça, puis ça m'aide beaucoup dans ma vie aussi (F., 4<sup>e</sup> Sc. hum.).*

L'Église ne fait pas partie de leur horizon, ni de leur mémoire vivante. Elle est évacuée comme un vestige d'un monde ancien, et comme un symbole de croyance imposée d'autorité sur les consciences, de dogmatisme insupportable. Comme les jeunes situent la dimension spirituelle dans l'affirmation de leur dignité de sujets et de leur liberté de choix, on voit facilement comment christianisme et spiritualité tendent à entrer en collision dans leur esprit. Dans pareil contexte, l'Église risque d'être associée aux pouvoirs et aux institutions qui utilisent la personne à des fins extérieures à elle-même, ce à quoi les plus spirituellement vigoureux résistent au nom de la valeur la plus absolue pour eux: le respect de la dignité de chaque personne.

*Des fois je pose des questions. Dans la religion catholique, je prends ce que je veux, puis je laisse ce que je veux. Tout ce qui concerne la sexualité, ils ne veulent rien savoir...Ben moi, sorry! Aimez-vous les uns les autres, le Notre Père, je garde ça (F., 2<sup>e</sup> Lettres).*

*Dans la religion catholique, jusqu'à il n'y a pas longtemps, c'était le gros régime de peur: si tu ne faisais pas ce qu'il fallait, tu allais en enfer. Aye! Écoute, ça te donne-tu le goût de croire? C'était imposé, puis c'était imagé. Jésus est descendu sur la terre, puis il a pris je ne sais pas quoi, un rein, puis il a fait une femme avec! C'est dur à croire! (F., 3<sup>e</sup> Sc. hum.).*

*L'important, c'est de croire en quelque chose. Dans ma religion, je prends ce qui est important. Puis je sépare l'Église de la religion. L'Église, ça a des commandements, la religion, y en n'a pas (F., 2<sup>e</sup> Psycho.).*

*Ils disent que l'Église c'est un lieu de rencontre. Mais t'es là puis t'écoutes. Si t'es pas d'accord, tu peux pas le dire. Si tu comprends pas, tu peux pas*

.....

*demander de te l'expliquer. Le monde échange pas quand ils vont à l'église! (F., 5<sup>e</sup> Tech. de travail social).*

*Les prêtres ont pas l'air accessibles. Il faut toujours ouvrir ton petit livre, répondre des affaires que je ne comprends même pas. Moi, ça m'intéresserait plus d'aller échanger quarante minutes avec le curé (F., 1<sup>re</sup> Sc. hum.).*

*En faisant l'expérience des couvents, je me suis amenée moi-même à renier l'Église. J'ai vraiment renié tout ce qui se rattache à l'Église: les affaires sacrées, les bonnes soeurs, les curés... (F., 1<sup>re</sup> Tech. admin.).*

#### 1.4.5 La négation de Dieu

Un nombre moins important de cégépiennes et de cégépiens affirment avoir mis de côté tout questionnement religieux, et réglé négativement dans leur esprit la question de l'existence de Dieu. Ils maintiennent souvent en même temps une sorte de nécessité de croire, que ce soit en l'humain, en l'avenir, en soi. On sent peu d'hostilité. Plutôt une volonté d'en finir avec des questions «théologiques» jugées insolubles, et de s'affranchir de représentations puériles ou de tutelles mal définies.

*Je ne sais pas c'est quoi. C'est peut-être naïf. C'est peut-être en moi que je crois. Je ne veux pas y mettre de nom. Je me dis: ça va bien comme ça. Je ne veux pas me faire embarquer dans une caricature, puis que je débranche plus de ça. C'est plus dans l'homme, je pense, que je crois. Si je crois en quelque chose, c'est en l'homme. Il y en a tellement de religions... Un moment donné, je me suis dit: Woh! Moi je suis plus pour: «l'avenir de l'homme est dans l'homme». On a une énergie en dedans. Tout le monde cherche une explication pour ça, matérialiste ou religieuse. Une religion, c'est juste une manière de croire à quelque chose, on ne sait pas c'est quoi, puis on lui donne un nom, et puis on bâtit la religion autour de ça (G., 2<sup>e</sup> Architecture).*

*Pour moi, la religion, ça n'a plus rien à voir. J'ai fait une réflexion là-dessus, puis on en est venu à un consensus. J'ai trouvé ma réponse, celle qui me convient. C'est un système qui a été construit par l'homme, pour l'homme (G., 1<sup>re</sup> Sc. hum.).*

*Moi, quand j'ai besoin d'aide, je regarde en moi-même (G., 4<sup>e</sup> Sc. admin.).*

*Qui a engendré qui? d'où vient la terre... J'en n'aurai pas de réponse. C'est vrai, c'est pas vrai? on n'en aura pas de réponse, on ne le saura pas, pas dans la vie présente. (Un autre jeune: «On veut pas le savoir!») Je me suis dit: je règle ça, puis je m'en fais plus. On s'en fait tellement pour tout! (F., 2<sup>e</sup> Tech. admin.).*

#### 1.4.6 Moyens et ressources

La question des moyens à prendre pour approfondir la formation religieuse des jeunes au cégep porte à la fois sur l'objectif et sur les types d'intervention. Il faut en effet se demander d'abord: des moyens en vue de quoi exactement? Quel est le point de vue des jeunes sur cette question? Quel besoin expriment celles et ceux qui veulent poursuivre leur exploration de la question religieuse?

---

La **question religieuse** elle-même suscite des interrogations. Quel est son sens dans l'aventure humaine? Quelle voie d'épanouissement offre-t-elle à la personne et aux sociétés? Comment en faire une critique rigoureuse et ouverte à la fois? Pour un bon nombre, peut-être la majorité, leur cheminement religieux est en panne, ou entre parenthèses, faute d'avoir trouvé des réponses satisfaisantes à ces questions. Ils se disent intéressés à poursuivre une réflexion là-dessus.

Dans le contexte multiethnique et pluriculturel de notre société, les cégépiens et cégépiennes, même en milieu encore relativement homogène, manifestent une certaine curiosité à l'égard des **religions non chrétiennes** (principalement l'islam, l'hindouisme, le bouddhisme). Il s'agit de quelque chose de plus profond qu'une curiosité de type exotique: un pressentiment qu'une meilleure connaissance de ces religions permettrait d'approfondir leur culture générale et d'explorer d'autres richesses spirituelles, peut-être avec l'espoir d'y redécouvrir le sens de l'expérience religieuse.

Un troisième bloc de préoccupations porte sur **l'appropriation critique de l'héritage chrétien**. Transmis parfois à fortes doses pendant les années du primaire et du secondaire, le plus souvent mal assimilé, cet héritage se résume pour la plupart des jeunes à une masse d'informations partielles, disjointes, peu crédibles. Un petit nombre de jeunes expriment le désir d'y voir plus clair, de faire un tri dans ce qu'ils ont reçu, de dépoussiérer et de remettre à jour les rudiments de culture chrétienne qui leur restent. Il ne s'agit pas que de parfaire des connaissances, mais de fonder en vérité un engagement, un choix de croire qui demeure fragile ou possible.

*Avec les années, ça se détériore, à partir du primaire. Au secondaire, catastrophique: matière théorique, dates, événements. Mais c'est quoi la foi, la dimension de ça? (G., 1<sup>re</sup> Sc. pures).*

*Je suis parti d'un certain point. Ce que l'Église catholique m'a enseigné, je le mets de côté, mais pas pour ne rien savoir. Il y a des choses qui sont dites et qui sont peut-être vraies, mais je veux les comprendre. Si je ne les comprends pas, c'est bien de valeur, ça n'entre pas. Pour que moi je croie en Dieu, il faut que je comprenne. Je ne veux pas accepter béatement: bon, c'est fait de même, t'es obligé de croire de même. Il faut que je comprenne, puis que je vive une expérience. Je veux connaître Dieu, le Christ. Il a été une personne importante, il a enseigné des choses importantes... j'ai besoin de comprendre, de savoir pourquoi (G., au terme de trois années hors programme).*

*On passe tous par une phase rebelle, où on fait le procès de la religion. Puis, on se rend compte que c'est une manière de vivre, de penser. T'as besoin de quelque chose dans la vie pour te baser. (...) Il faudrait passer par-dessus le matériel de l'Église, les peintures, tout ça, puis aller plus dans le système de valeurs de l'Église. Au Canada, on s'est trop arrêté aux belles églises. Aller plus à la personne. Avoir plus de contacts humains (F., 3<sup>e</sup> Tech. admin.).*

Quelles interventions privilégier? Trois approches ont été suggérées en cours d'échange avec les groupes: le cours, l'activité informelle, le service de pastorale.

Pour traiter de certaines questions, telles la question religieuse ou l'étude des grandes religions, certains se sont dits convaincus qu'un **cours complémentaire** pourrait attirer un nombre suffisant d'élèves. Par contre, il ne s'agit pas, dans leur esprit, d'un cours de type classique. Ils évoquent plutôt des «parcours», où un enseignant ou une enseignante accompagnerait une démarche largement déterminée par les jeunes eux-mêmes. Ils cherchent à soustraire l'exploration religieuse aux modes habituels de programmation et d'évaluation.

*Que ça passe plus par le côté humain, l'amitié. Dès que c'est un cours, c'est plus institutionnel. Tu aimes moins ça. Les notes... le programme (G., 1<sup>re</sup> Sc. pures).*

*On pourrait être surpris de l'intérêt que les gens auraient s'il y avait un cours où l'on parlerait de ce que les étudiants voudraient (G., 5<sup>e</sup> Sc. de la santé).*

*Un cours où il n'y aurait pas une matière définie d'avance, mais où on apprendrait à penser. L'évaluation pourrait se faire d'après le développement de la personne, son cheminement (F., 3<sup>e</sup> Sc. hum.).*

*Ça serait une bonne affaire de mettre plus d'emphasis là-dessus. Ça passe quasiment inaperçu quand tu regardes ton choix de cours; c'est écrit en petits caractères. Pour ceux qui veulent faire du B.S. (G., 5<sup>e</sup> Sc. hum. et math.).*

*Il y a un cours au collège sur les différentes religions. Mais j'ai trouvé que c'était mal présenté. Tu vois un paquet de religions en peu de temps, puis là, tu ne sais plus trop trop où tu es rendu. Si on prenait juste une religion à la fois, pendant 7 ou 8 semaines, ça serait mieux (F., 5<sup>e</sup> Sc. admin.).*

D'autres suggèrent plutôt des **activités ponctuelles**, où l'occasion est offerte d'aborder ces questions. On parle de lieux mis à la disposition des élèves, de rencontres, de témoignages. Les interventions dénotent un besoin d'être entendu, de dire, d'explorer librement avec un soutien.

*Dans les cours d'enseignement religieux, les gens ne parlaient pas. Les témoignages apportés dans les activités de pastorale suscitent beaucoup d'intérêt (G., 1<sup>re</sup> Sc. pures).*

*Éviter que ça soit une petite gang qui définit les affaires. Quelque chose d'ouvert à n'importe qui, et qui atteint tout le monde. Ne pas essayer de les convertir, mais les amener à réfléchir à leur existence (F., 5<sup>e</sup> Tech. de travail social).*

---

*Plutôt un atelier. Pas d'obligation. Les sujets: des personnes de chaque religion, qui enlèvent l'écorce, puis toi tu continues. Ou des périodes de questions (G., 3<sup>e</sup> Tech. admin.).*

La référence la plus constante est en rapport avec le **service de pastorale**. Il faut mentionner que dans presque chaque groupe, un certain nombre d'élèves étaient déjà en lien avec ce service dans leur cégep. Ce que les jeunes viennent y chercher, c'est principalement un lieu où exister et être reconnu comme personne, réfléchir sérieusement à leur avenir et apprendre à donner sens à leur vie.

*La pasto, c'est un lieu où tu peux parler de choses importantes. Mais il faut que tu le saches. Tu peux penser que c'est une place où on fait des prières à longueur d'années (F., 2<sup>e</sup> Sc. pures).*

*Si c'était juste par rapport à la religion, je ne viendrais pas ici (à la pasto). On peut parler de tout, tout, tout. C'est ça qui m'attire (F., 2<sup>e</sup> Psycho.).*

*C'est la même chose pour moi. Je passerais tout droit. C'est ce que plusieurs font parce qu'ils pensent que la pastorale, c'est juste une affaire de religion. La pasto, c'est comme le socioculturel, mais avec un accent différent. C'est plus que tu vas parler de tes valeurs (G., 2<sup>e</sup> Architecture).*

*Le socioculturel, ça ne sera pas pour développer le spirituel. C'est axé sur la sensibilisation, l'information, plus que sur le développement de la personne en tant que telle (F., 2<sup>e</sup> Lettres).*

*Un endroit où il n'y a pas nécessairement d'étiquette. L'appellation pastorale fait peur des fois: le lien avec la religion, l'Église, ça réveille les préjugés (F., 3<sup>e</sup> Sc. hum.).*

#### *Faut-il changer de nom?*

*Plutôt démystifier, en ayant une voix à travers le Cégep. Être visible, pour que les gens aient une idée de ce qui se passe là (G., 1<sup>re</sup> Sc. pures).*

*On ne va pas chercher beaucoup de monde avec la prière et les célébrations. Il faut pas que la pasto soit rattachée surtout à ça. La pasto, c'est de prendre du temps pour arrêter de penser juste à toi, et faire quelque chose pour ton voisin. Donner la chance à des étudiants d'échanger sur leur vision des choses. Comparer des expériences (G., 5<sup>e</sup> Sc. de la santé).*

*Pas beaucoup de demande du côté des étudiants pour des célébrations. Surtout chez les gens du personnel. Ça ne veut pas dire que les étudiants n'ont pas ces besoins. Mais ils ont peur de dire qu'ils sont allés à une célébration (F., 3<sup>e</sup> Tech. de documentation).*

---

En définitive, les cégépiennes et les cégépiens interrogés expriment un intérêt modéré pour des activités de différentes sortes reliées à leur cheminement religieux. Ils les voient comme un soutien d'appoint dans le cadre d'une démarche dont ils veulent s'assurer de garder le contrôle. Ils veulent moins se faire enseigner qu'accompagner.

*Je me suis aperçu que c'est plus moi on dirait. Il faut de l'aide, des moyens, mais c'est nous autres qui trouvons les réponses. Quand j'étais jeune, j'allais à l'église, je faisais un paquet de prières, puis je comprenais rien. Je me suis dit non: ça n'a plus de bon sens. J'ai mis ça de côté, puis c'est à partir de ça que j'ai rencontré des gens en pastorale, que j'ai compris des affaires, et là j'accepte des affaires (G., 3<sup>e</sup> année hors programme).*

La question religieuse semble inséparable pour eux de leurs préoccupations humaines; elle est pratiquement vue comme une façon particulière de les aborder. Peu d'entre eux fréquenteraient le service de pastorale, par exemple, si l'on n'y faisait que causer religion. Mais la liberté d'exister comme personne et d'aborder tout sujet qui leur est propre est au coeur de ce qu'ils y trouvent. C'est déjà pour eux une sorte d'expérience préreligieuse.



## ÉLÉMENTS D'ANALYSE

---

Les réflexions qui suivent, inspirées à la fois de la recherche documentaire et des entrevues réalisées auprès de différents membres du personnel des collèges, visent à identifier des lignes de cohérence à travers les témoignages entendus chez les jeunes, à les interpréter et à les situer par rapport aux hypothèses de recherche formulées dans l'introduction de ce travail. Des voies d'intervention possibles seront également suggérées.

### 2.1 La problématique existentielle

La problématique existentielle portée par les cégépiennes et les cégépiens est dense et complexe. Elle se concentre avec acuité dans leur questionnement sur l'avenir, entendu à la fois en termes de choix professionnel, de réalisation personnelle et d'insertion sociale. Cette problématique de l'avenir menacé est amorcée dès la prime adolescence, alors que les jeunes se sentent obligés par les pressions familiales et les risques économiques à définir le plus tôt possible leurs aspirations scolaires et professionnelles<sup>7</sup>. Mais en raison de sa situation charnière, le cégep est l'institution où cette problématique se cristallise avec le plus d'évidence. Tout y pointe vers l'avenir et place les jeunes en situation d'attente et de préparation: les études en attendant l'université ou le marché du travail; le travail à temps partiel en attendant un vrai métier. Ce «moratoire psychosocial<sup>8</sup>» n'est pas, dans leur expérience, le grand privilège imaginé par les adultes, plus ou moins synonyme d'insouciance et d'irresponsabilité. Sans compter les exigences reliées aux études elles-mêmes, il représente surtout un temps d'apprentissage accéléré de la vie adulte et d'interrogation souvent angoissante sur le sens de leur vie. Cet avenir auquel on incite les jeunes à se préparer, c'est en effet beaucoup l'avenir des autres, pensé et planifié par d'autres; ils auront à s'y tailler une place incertaine, et pas nécessairement celle qu'ils auraient souhaitée pour eux-mêmes.

Une part d'incertitude devant l'avenir est bien sûr normale à cette étape de la vie. La pression de certains déterminants extérieurs a toujours joué sur le choix d'orientation des jeunes, bien que de manière différente, d'une époque à l'autre. Les collèges classiques avaient, eux aussi, leur «voie royale»: professions libérales, vie religieuse ou sacerdotale.

Mais la recherche de la majorité des cégépiens et cégépiennes revêt aujourd'hui un caractère plus dramatique, qui est confirmé par l'ensemble des personnes interrogées. Ce caractère plus dramatique tient au contexte social, culturel et économique actuel, aux menaces qui pèsent sur l'avenir social et planétaire, à l'incertitude de l'emploi même au terme d'études sérieuses, à la prédominance du marché et des valeurs marchandes sur les valeurs personnelles, au manque de repères fiables pour guider les choix alors qu'ils sont devenus multiples, à l'interrogation profonde d'un grand nombre de jeunes sur le sens même de leurs études ou de leur vie, à la difficulté de se construire soi-même à partir de l'intérieur et de préserver son intégrité dans ces conditions. Les jeunes se

7. Cf. L. BERNIER, (1986), s'appuyant sur l'enquête québécoise ASOPE et les travaux européens de WILLIS (1977) en Angleterre, GOKALP (1981) en France et GROOTERS (1984) en Belgique.

8. Erik H. ERIKSON, (1972).

plaignent d'une information insuffisante, d'un accompagnement déficient, et des pressions qu'ils subissent.

*«Malgré les services disponibles dans le système d'éducation, plusieurs élèves rappellent qu'ils ont reçu bien peu de soutien personnel dans leur démarche d'orientation.»*

*«Tu ne sais pas où tu t'en vas et tu es seul. Tu as des choix à faire et tu ne sais pas sur quoi te baser.»*

*Il est remarquable de voir jusqu'à quel point plusieurs élèves disent se sentir seuls devant les choix à faire. Ils ne semblent pas recevoir des adultes toute l'aide qu'ils souhaiteraient dans cette entreprise de découverte de soi et d'intégration sociale. À commencer peut-être par les parents eux-mêmes, qui démissionnent ou reproduisent les pressions du système, plus qu'ils ne soutiennent la démarche de prise de conscience de soi-même et de sa place dans la société. Mais les enseignants sont aussi peu nombreux à se préoccuper de l'orientation des élèves. Et les services d'aide permettent difficilement, semble-t-il, une aide personnalisée et attentive<sup>9</sup>.»*

Les références affectives des jeunes, leurs connaissances intellectuelles et leur perception d'eux-mêmes sont très souvent éclatées, disjointes, ou insuffisantes pour leur servir d'appui. «Dès qu'ils entrent au collège, on les suppose capables de fonctionner de façon autonome, comme des adultes, alors qu'ils auraient encore besoin de beaucoup de support» (conseillère en orientation). De plus, ils ont le sentiment d'avoir été trompés par un système incapable de tenir ses promesses. Ils se sentent dans un cul-de-sac après plusieurs années de formation pendant lesquelles on leur a fait miroiter des perspectives d'emploi prometteuses, alors que le marché s'est resserré et que leurs études ne suffisent plus à leur garantir un avenir meilleur<sup>10</sup>. À mesure qu'ils approchent de la fin de leurs études, la place accordée aux facteurs personnels (goûts, intérêts, aptitudes, confiance en soi, aspirations) tend à diminuer au profit de facteurs socioculturels (particulièrement les caractéristiques de l'emploi visé en termes de débouchés, de conditions de travail, et de rémunération)<sup>11</sup>. Leur marge de choix réel est réduite, et plusieurs se sentent obligés d'y renoncer pour «s'ajuster à la réalité<sup>12</sup>».

9. Conseil supérieur de l'éducation (1989), p. 29. Ce rapport du Conseil supérieur est une mine de renseignements sur l'orientation scolaire et professionnelle. J'ai tenu compte de ces analyses sans les reprendre en détail. Plusieurs données concordent avec les résultats de la présente recherche, qui met toutefois davantage en relief la dimension subjective du cheminement d'orientation et son caractère difficile pour un grand nombre de jeunes.

10. «Notre société, depuis quelques décennies, a libéré beaucoup d'aspirations; voilà maintenant qu'elle ne remplit plus ses promesses. Ceux et celles qui ont eu la chance d'arriver au bon moment vont s'en tirer, mais, comme dit Bourdieu, il y a une génération qui est abusée.» Léon BERNIER: «Tant qu'ils choisiront de vieillir», dans DUMONT (1986), p. 30.

11. Cf. Conseil supérieur de l'éducation (1989), p. 24-25.

12. «Les jeunes n'ont guère eu d'autre choix que de se donner une vision du monde tout empirique et pragmatique, et de prendre à charge d'adapter leurs aspirations aux structures sélectives de l'école et aux conditions réelles de travail dans une économie où l'on exige de plus en plus de diplômes, même si la majorité des emplois en début de carrière sont demeurés des emplois manuels ou non qualifiés». Léon BERNIER, dans DUMONT (1986), p. 33.

---

Les conséquences sur le développement personnel des jeunes peuvent être dommageables.

*Du point de vue développemental pour l'individu, c'est terrible parce qu'un individu n'a pas de chance de s'actualiser là-dedans. Il est obligé de répondre aux pressions sociales et aux contraintes qu'on lui impose (enseignant de psychologie).*

La caractérisation des années de cégep comme période critique d'interrogation existentielle ne peut évidemment s'appliquer purement et simplement à tous les individus. Les types d'élèves qui accèdent aux études collégiales varient considérablement en ce qui concerne leur cheminement de décision<sup>13</sup>. Il s'ensuit des degrés divers d'interrogation, d'inquiétude, de difficulté à exister comme sujet. Un certain pourcentage (25 %?) arrive à faire un choix libre et articulé.

*Ils appartiennent généralement à des familles stables, et considèrent leurs parents comme les références qui les ont le plus aidés dans leur cheminement. Ceux qui sont le plus capables de relativiser les influences reçues sont ceux qui vivent un bon dialogue dans leur famille. Ceux qui vont quelque part, ce sont ceux qui ont foi en eux-mêmes plutôt que de se fier aux contingentements et aux statistiques. Ils se disent: j'ai un potentiel et je choisis de l'actualiser où je pense que c'est le mieux pour moi (chercheure).*

D'autres ne se posent pas sérieusement la question de leur avenir. Ils peuvent, par exemple, se trouver au cégep simplement parce que les conditions économiques sont difficiles et qu'il vaut mieux passer du temps aux études que de se chercher un emploi improbable. Ou encore, ils se demandent pourquoi ils devraient se hâter de «se caser» sans avoir eu le temps de vivre un peu leur jeunesse. Pour eux, le cégep devient un milieu de vie, avec sa propre culture, sa vie sociale, et les possibilités de découverte qu'il peut offrir. Ils travaillent un peu, étudient un peu, et passent quelques années de leur vie sans trop s'imposer d'obligations.

Il reste que pour les uns et pour les autres, un certain nombre de choix devront être faits à plus ou moins court terme, l'accès à l'université ou au marché du travail est incertain, et les menaces qui pèsent sur l'avenir économique, social et planétaire sont source de préoccupation. De sorte que *la constante la plus répandue* demeure cette interrogation devant l'avenir, une interrogation dont les dimensions débordent l'orientation professionnelle étroitement définie. Il s'agit d'un **doute profond sur soi comme sujet de son propre devenir**, d'une mise au défi de sa capacité de faire un choix libre, de se faire reconnaître et respecter comme personne, et d'exercer une influence réelle dans un monde où le sens de l'humain est souvent sacrifié à des considérations utilitaires ou pragmatiques.

13. Cf. Conseil supérieur de l'éducation (1989), p. 82.

## 2.2. Le champ éthique<sup>15</sup>

Cela dit, il ne s'agit pas de tomber dans le piège de la victimisation quand on cherche à évaluer la situation existentielle des jeunes au cégep<sup>14</sup>. Ils ont parfois leur part de responsabilité dans la difficulté qu'ils peuvent éprouver à se situer, à se «brancher», à sortir de l'adolescence. Certaines personnes plus souvent en contact avec des élèves en difficulté peuvent être portées à surévaluer le degré d'insatisfaction des cégépiens et des cégépiennes. Mais il y aurait probablement une distorsion plus grave encore qui consisterait à banaliser le désarroi vécu par un grand nombre de jeunes actuellement dans les cégeps.

Les jeunes rencontrés sont parmi les plus articulés et les plus éveillés qui se trouvent dans les cégeps. Ils font parfois preuve d'un certain recul critique par rapport aux valeurs dominantes de la société. Ils s'impliquent plus que la moyenne dans diverses activités ou services. Même dans leur cas, ils ont tout de même intégré bon nombre des valeurs véhiculées dans leur environnement: individualisme, esprit de compétition, sécurité économique, recherche de son épanouissement personnel. Si on leur demande quelles sont les valeurs les plus importantes pour eux, et qui revêtent un certain caractère d'absolu, celles qu'ils vont mentionner le plus souvent et spontanément sont: la réalisation de soi, le bonheur, le respect, la dignité. Selon leur propre témoignage et celui de différentes personnes du milieu (enseignantes et enseignants, animateurs de pastorale), la majorité des jeunes se tiennent à distance de tout engagement autre que scolaire, dans une sorte d'attentisme passif ou d'indifférence.

Ce comportement reflète celui qu'ils observent autour d'eux. L'absence de projet social et la culture narcissique se répercutent dans leurs propres attitudes. *«Les jeunes sont décrochés parce que les adultes sont décrochés. On laisse dire n'importe quoi sans réagir. On n'est plus capable de se lever. On est comme des robots»* (animatrice de pastorale). Le sentiment d'impuissance qui prévaut devant l'énormité des problèmes et la complexité du système tend à légitimer la passivité et le repli sur soi. Cette intégration des valeurs dominantes entre en conflit avec des valeurs différentes qui sont portées par bien des jeunes, et qu'ils expriment parfois avec force.

*Ils disent par exemple qu'ils sont contre la société de consommation, mais qu'ils n'ont pas le choix de jouer le jeu, s'ils ne veulent pas être marginalisés. Ils n'ont pas le goût de jouer à Don Quichotte. On peut les comprendre, à cette période de construction de leur vie sociale (enseignant de philosophie).*

*Ils contestent les «nouveaux héros», ces gens d'affaires qui continuent à faire des profits très importants, même si on est en situation de crise économique (directeur général).*

14. Cf. Jacques GRAND'MAISON, (1992), p. 206.

15. Cette section, plus longue que celles portant sur la quête spirituelle et la question religieuse, comporte certaines analyses qui peuvent aussi bien s'appliquer à ces deux dimensions.

Certains vont carrément décrocher par rapport à ces valeurs dominantes, à cause d'un mélange de désillusion et d'autoprotection (les chances de tirer son épingle du jeu sont minces) et de désaccord au sujet de ce qui vaut la peine ou non.

*Ils se disent: je ne veux pas m'embarquer dans cette machine-là, parce que si j'y réfléchis bien, ça n'a pas de bon sens! On dit que les jeunes ne sont plus mobilisés par de grandes causes. Mais au fond, il y en a une, qui est plus personnelle: ils ont intériorisé autrement l'idée de mettre en question leur milieu; ça se fait plus sur une base individuelle (enseignant de philosophie).*

Ces indications tendent à confirmer l'influence d'un certain *fatalisme* (hypothèse 1.4, p. 3) sur la représentation du monde et le choix d'orientation des jeunes, en ce qui concerne la possibilité de changer quelque chose dans la société. Leurs valeurs personnelles seraient différentes, plus généreuses, mais ils n'ont pas la conviction ou la force suffisantes pour les laisser diriger leur vie. «La réalité» leur oppose un démenti trop puissant. D'où l'accentuation des valeurs centrées sur une réalisation plutôt individualiste de soi-même.<sup>16</sup>

Contradictoires en eux-mêmes, ils sont également très sensibles aux incohérences qu'ils constatent chez leurs aînés, y compris chez leurs enseignants et enseignantes. «Ils perçoivent les adultes comme incapables de régler les grands problèmes de la terre: problèmes écologiques, politiques, etc. Ils font un bilan assez noir de la génération qui les précède» (directrice des services aux élèves). Leur permet-on suffisamment d'articuler leur contestation, d'exprimer des valeurs différentes?

*Leur dilemme: comment contester les valeurs des gens qui m'enseignent s'ils ne sont pas ouverts à ça? (enseignant de technique d'éducation spécialisée).*

*Ils ne savent pas trop quoi contester, parce qu'il n'y a rien de clair. Ils ne savent pas exactement ce qui ne va pas. Quand ils sentent que ça va mal, ils réagissent par frustration, de façon parfois irréfléchie ou violente (directeur général).*

Une des grandes difficultés des cégépiennes et des cégépiens quant à l'apprentissage des valeurs semble se situer dans le passage du théorique au pratique. Pour favoriser ce passage, il leur manque le témoignage de modèles cohérents et une relation authentique avec des adultes crédibles. On a tellement voulu éviter le piège de la moralisation qu'on est tombé dans l'excès inverse: celui d'une prétendue neutralité sur le plan des valeurs, qui aboutit à créer un *vacuum* éthique.

16. Cf. plus haut, p. 12-15.

.....

*Ça fait vingt-quatre ans que je suis ici, et j'en suis à me dire qu'on a créé un lieu apolitique, amoral, areligieux. On ressent ça à tous les niveaux: l'absence de couleur, d'orientation, de consensus sur des questions de fond. Je trouve ça très inquiétant (animatrice de pastorale).*

*Quand on parle d'un milieu amoral, areligieux, etc, c'est évident. En privilégiant tellement l'autonomie dans la formation fondamentale, je soupçonne que nous avons identifié une valeur qui permet à tout le monde de s'isoler, de travailler chacun pour soi, sans avoir à se commettre socialement. C'est de plus un concept si large qu'on peut l'interpréter de toutes sortes de manières. Et comme valeur, c'est quelque chose qu'on atteint seulement vers trente-cinq ou quarante ans. Nous aurions dû nous commettre davantage sur des valeurs plus facilement vérifiables: le respect de l'environnement, la responsabilité sociale, le sens de l'effort, par exemple, sur lesquelles nous pourrions nous interpellier mutuellement (enseignant de psychologie).*

Les jeunes ne s'attendent certes pas à ce qu'on leur dise d'autorité ce qui est bien ou mal. Ils ont toutefois besoin de confirmation sur le plan des choix qu'ils commencent à former, de dialogue critique avec des aînés sur leur expérience de vie, et du témoignage de personnes ayant réussi à intégrer certaines valeurs dans leur vie. *«Ils nous demandent qu'on les écoute, qu'on prenne position, et qu'on leur dise ce qu'on en pense» (A.P.I.<sup>17</sup>)*. La rareté de relations significatives avec des adultes crédibles apparaît précisément comme l'une des principales lacunes dans l'environnement des jeunes: ils ne se sentent pas écoutés, reconnus.

*«Les adultes... ils courent, ils sont pressés, ils t'écoutent en pensant à d'autres choses... ils défilent les uns après les autres, aussi pressés les uns que les autres... Tu leur fais perdre leur temps... Dans mon école, il y a deux jeunes qui se sont suicidés rien qu'à cause de cela... personne autour d'eux n'aurait vu leurs signaux de détresse... ils n'avaient pas le temps. Mes deux amis ont conclu qu'ils étaient rien... c'étaient pas des pauvres... Ils avaient tout... mais ils étaient rien. Ça suffit pas d'avoir des amis... s'il y avait eu un seul adulte attentif... Je pense que ça ne serait pas arrivé<sup>18</sup>...»*

Plusieurs se sentent démunis sur le plan de la préparation à la vie, et la détermination dont ils font preuve, en affirmant fortement vouloir compter d'abord sur eux-mêmes, ou en prétendant être libres par rapport aux influences

17. Aide pédagogique individuel.

18. Cité dans Jacques GRAND'MAISON, (1992), p. 204. Selon une enquête réalisée par SORECOM pour l'Association des animateurs et animatrices socioculturels des cégeps (1984), le principal besoin des jeunes serait de se sentir écoutés par quelqu'un, et cette fonction serait inoccupée. Une recherche-action menée par l'Association trace un portrait plutôt sombre de la façon dont s'exercent les réponses à ce besoin.

---

reçues, ressemble parfois à la bravade de l'enfant qui siffle dans le noir pour tromper son insécurité. L'expérience de la solitude et de la tristesse vécue par un grand nombre de jeunes a été mentionnée par certains comme un facteur de démotivation plus important qu'on ne le reconnaît généralement.

### 2.2.1 Former aux valeurs?

Dans la partie thématique de son rapport annuel pour 1989-1990, le Conseil supérieur de l'éducation a souligné la nécessité de «développer une compétence éthique pour aujourd'hui». S'appuyant sur une analyse des signes de changement dans le monde scolaire et des manifestations d'une mutation sociale plus large, il identifiait un certain nombre de défis éthiques et de compétences à développer, ainsi que des voies d'intervention pour les établissements d'éducation. Il soulignait à la fois le caractère inévitable des débats éthiques appelés par les changements actuels, et leur extension à l'ensemble de la société et du réseau de l'éducation.

*«Derrière nombre d'événements personnels et nombre de faits de société, se profile la question éthique la plus radicale, qu'on peut finalement formuler de deux ou trois manières, selon l'accent qu'on entend y mettre. On se demande en somme: «que faut-il choisir? qu'est-ce qui a de la valeur?» ou bien: «que faut-il faire? qu'est-ce qui est digne d'action?» ou encore: «que veut-on devenir? qu'est-ce qui réalise l'être humain?» Sous une forme ou sous une autre, c'est le questionnement éthique par excellence<sup>19</sup>.»*

Ce questionnement concerne tous les individus et l'ensemble de la collectivité. Il fait appel à la conscience et à l'engagement de tous les citoyens et de tous les éducateurs.<sup>20</sup> Il «requiert, tant pour les éducateurs que pour les élèves, ni plus ni moins que le développement d'une compétence éthique qui baigne, en quelque façon, dans «l'air du temps<sup>21</sup>».

Ce document pose des balises et indique des moyens. Les considérations qui suivent ne visent qu'à apporter certains compléments de réflexion, à partir principalement des expériences et des témoignages entendus au cours de cette recherche.

19. *Ibid.*, p. 35.

20. *Ibid.*, p. 10, 32.

21. *Ibid.*, p. 33.

Réagissant à une approche moralisante et autoritaire qui avait caractérisé trop souvent la formation aux valeurs<sup>22</sup> dans une société plus homogène sur les plans culturel et religieux, les milieux d'éducation ont eu tendance depuis la révolution tranquille à opter pour une sorte d'abstentionnisme en cette matière. Dans une société pluraliste, comment faire l'unanimité sur les valeurs? Celles-ci ne relèvent-elles pas en droit du choix de l'individu et de la sphère privée?

L'expérience et la recherche des dernières années tendent à rétablir le discours sur les valeurs dans sa légitimité.<sup>23</sup> Tout en admettant que le consensus ou l'unanimité sont impossibles autour de toutes les valeurs, on se rend compte que la neutralité ou le subjectivisme complets sont impossibles: même le relativisme comporte un choix de valeurs et contribue à les transmettre. Sans référence commune à un minimum de valeurs reconnues et affirmées, comment éviter l'arbitraire, l'incohérence, la désintégration sociale?

Dans les milieux d'éducation, j'ai pu constater une évolution semblable. Plusieurs personnes ont souhaité que le dialogue sur les valeurs s'approfondisse parmi le personnel. On reconnaît la difficulté d'un tel dialogue, mais on en sent

22. Le mot «valeur» est entendu ici au sens défini par le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation (1981):

«Une valeur est ce qui compte vraiment, ce qui fait vivre, ce pour quoi ou sur quoi on oserait miser sa vie.(...) La valeur n'est donc pas relative à des choses insignifiantes. Elle n'est pas, non plus, un choix ou un sentiment passager. Elle suppose la continuité. On est prêt à s'exposer publiquement et à défendre une valeur à laquelle on croit. On en fait une part de son style de vie. Elle n'est pas une adhésion théorique; elle fait qu'on agit conformément aux convictions qu'elle suppose.

On voit que la valeur est en relation étroite avec le désir. Si elle s'attache parfois aux choses, elle n'est pas une chose. Elle exprime une préférence et donc un jugement. On dit d'ailleurs: poser un jugement de valeur. Les valeurs de quelqu'un ne sont rien d'autre que ses aspirations profondes, ce qui importe profondément pour lui.

Les valeurs ont donc un aspect subjectif: chacun doit se les approprier. Il n'y a en effet de valeur que par et pour un sujet. Celui-ci peut être une personne: on parle alors de valeurs personnelles. Il peut être une collectivité ou un groupe: on parle alors de valeurs collectives. Les valeurs ont également un aspect objectif: elles ont autorité sur nous. Gaston Berger écrit: «La valeur se reconnaît. Si elle s'offre à moi, elle n'est point mon oeuvre; elle vient d'ailleurs. Ma volonté ou les circonstances me feront choisir d'aborder telle situation d'un point de vue moral ou esthétique. Mais je ne saurais décider à mon gré de ce qui est bien ou beau» (*L'homme moderne et son éducation*, Paris, P.U.F., 1967, p. 327). Cela est particulièrement vrai dans le domaine des valeurs morales. Je ne les crée pas; elles s'imposent à moi; elles me sollicitent.» (p. 63-64)

23. Voir entre autres: Guy BOURGEAULT, «Une éthique de la responsabilité: perspective, repères, jalons», dans *Cahiers de recherche éthique*, n° 14, Montréal, Fides, 1990; Margaret EARLEY, Marcia MENTKOWSKI et Jean SCHAFER, (Éd.), *Valuing at Alverno: The Valuing Process in Liberal Education*, Milwaukee, Wisconsin, Alverno College, 1980 et *Valuing Education Materials*, Compiled by Valuing in Decision Making Competence Division, Milwaukee, Wisconsin, Alverno College, 1987; K. GOW, *Yes Virginia, There is Right and Wrong*, Toronto Wiley and Sons, 1980; Jacques GRAND'MAISON, *Une société en quête d'éthique*, Montréal, Fides, 1977; André NAUD, et Lucien MORIN, *L'esquive. L'école et les valeurs*, Conseil supérieur de l'éducation, Québec, 1978; André NAUD, *La recherche des valeurs chrétiennes. Jalons pour une éducation*, Montréal Fides (Héritage et projet, 31), 1985; *L'éthique à venir: une question de sagesse? une question d'expertise?*, Actes du colloque tenu à l'UQAR, Québec, les Éditions du Groupe de recherche Éthos, 1987.

la nécessité. On prend conscience des impasses du «babélisme culturel<sup>24</sup>» où risque de conduire un manque de consensus autour de certaines valeurs fondamentales. On constate, et cette observation est partagée par bon nombre d'enseignantes et d'enseignants sur le terrain, que *«l'éclatement de certaines valeurs a rendu très difficile, voire impossible à certains égards, l'entreprise d'assurer une formation fondamentale: comment, en effet, maintenir tel type d'exigence auprès de vos étudiants quand d'autres professeurs, auprès des mêmes étudiants, travaillent dans la direction exactement opposée<sup>25</sup>?»*

Le climat dans les cégeps semble favorable à une réintégration ouverte des valeurs dans la mission éducative. Le *relativisme* associé au *pluralisme culturel* serait en voie de faire place, parmi les cégépiennes et les cégépiens aussi bien que chez le personnel enseignant, à une requête de balises et de repères collectifs.

Ceci infirmerait, du moins en partie, l'hypothèse 1.1 sur l'effet du pluralisme culturel énoncée dans l'introduction (p. 2). Il y a plutôt lieu de remarquer, à l'intérieur des collèges, une réaction aux excès d'une tendance relativiste réelle et encore agissante dans la culture dominante. On ne veut sans doute pas revenir à un type de morale qui définirait un système, si réduit soit-il, d'exigences codifiées.

*Éduquer, c'est accompagner. On ne veut surtout pas imposer de modèles, mais susciter une réflexion, prendre des initiatives qui vont aider les jeunes à se confronter dans un apprentissage critique des valeurs, par exemple dans le cadre des activités étudiantes (directeur général).*

La distinction entre la morale et l'éthique peut servir ici à guider la réflexion. L'éthique, plutôt que de définir, questionne et propose. Pour reprendre des catégories bergsoniennes, la morale apparaît comme «fermée», imposant des comportements obligés, alors que l'éthique est «ouverte»: *«elle déploie des horizons sur lesquels la liberté créatrice et responsable fera se profiler desseins et projets. (...) La renonciation aux absolus ouvrant tout à la discussion et au débat, ne nous livre pas pour autant et nécessairement aux caprices de l'arbitraire. Elle peut exprimer aussi une orientation éthique fondamentale de quête toujours inachevée, dont l'exigence tient précisément à la renonciation – au deuil – des fausses certitudes<sup>26</sup>.»*

C'est une telle «orientation éthique fondamentale» qui est recherchée, orientation caractérisée par un processus permanent de recherche et de créativité, et qu'un enseignant de sociologie a décrite comme une «recherche-action sur les valeurs».

Par quels moyens commencer à cheminer dans cette voie?

24. Pierre SAVARD, «De l'impasse au babélisme, ou Quelques avatars de la formation fondamentale hier et aujourd'hui», dans GOHIER (1990), p. 103-109; Yves LAURENDEAU, «La formation fondamentale: un bilan sommaire», dans GOHIER, *ibid.*, p. 111-117.

25. Yves LAURENDEAU, *op. cit.*, p. 116.

26. Guy BOURGEAULT, (1990), p. 112. Pour une réflexion approfondie sur l'éthique de la responsabilité, voir le livre marquant de Hans JONAS (1990).

---

### 2.2.2 Le projet d'établissement

Le projet éducatif, le plan de développement, l'énoncé de mission sont les documents où se trouvent habituellement nommées les valeurs auxquelles tend une communauté collégiale et qui lui confèrent ses traits caractéristiques<sup>27</sup>.

*Au collège, nous sommes en train de travailler sur un projet où nous allons affirmer de façon plus claire certaines valeurs auxquelles on croit, et auxquelles on veut réfléchir. Nous trouvons ça important pour aider les jeunes qui ne savent plus comment se diriger face à leur avenir. Personnellement, je trouve qu'on n'a pas assez réfléchi comme société sur l'éthique, et notamment sur l'éthique du travail (directeur général).*

La démarche nécessaire pour élaborer un tel projet est ardue en raison de la difficulté de s'entendre sur les valeurs à privilégier, que ce soit d'un département à l'autre, entre enseignantes et enseignants des techniques et ceux du général, ou simplement d'un individu à l'autre. Ces valeurs relèveront-elles surtout, et même exclusivement, de l'éthique professionnelle, ou également de l'éthique personnelle et sociale? Comment intégrer ces différents ordres de valeurs dans un projet éducatif?

*L'approche «holistique» est en éclatement. Le principe «holistique» ne fait même pas partie de nos références culturelles d'un point de vue professionnel. Comment voulez-vous qu'on puisse mettre l'accent sur un fil conducteur sur le plan des valeurs, quand nous ne croyons même pas qu'il y ait une sorte de structure dans l'évolution des valeurs? Nous vivons sous les valeurs, mais les valeurs de consommation, sous les valeurs des résultats immédiats. Ça, c'est une catastrophe (enseignant de sociologie).*

*Est-ce que c'est possible de nous entendre sur quelques valeurs? Ce sont parfois les idées simples qui sont les plus difficiles à mettre en application. On dirait qu'il y a une espèce de culture dans nos institutions qui fait qu'avec toutes les grandes machines, commission pédagogique, assemblée de coordonnateurs, etc. on n'est plus capable de voir les choses simples (enseignant de philosophie).*

*Les gens sont débordés, donc ils se protègent... Aller poser des questions de fond? C'est pas évident qu'ils vont embarquer...La problématique des jeunes, on la vit ici comme adultes. Il va falloir la régler à un moment donné, parce qu'on s'en va dans un cul-de-sac. On leur montre de plus en plus notre incongruence (A.P.I.).*

Malgré la difficulté de l'entreprise et les avatars de nombreux projets éducatifs restés sans suite ou utilisés à mauvais escient, il semble y avoir une certaine constance dans le désir du personnel des collèges d'en arriver à proposer collectivement un certain nombre de valeurs autour desquelles pourrait s'établir un climat propre à l'établissement. Les valeurs se transmettent dans une large

---

27. Cf. Conseil supérieur de l'éducation (1990), p. 49-50.

---

mesure par contagion, par osmose. L'éducation aux valeurs fait appel à une cohérence sociale dans l'environnement où le jeune fait ses choix et adopte ses attitudes fondamentales face à la vie.

*Pour faire des choix dans un système de valeurs, il faut que ton identité soit établie. Pour que ton identité soit établie, ça prend un minimum de cohérence. Le problème: il faudrait qu'au cégep, il y ait un minimum de choses sur lesquelles on tienne le même langage. Les jeunes entendent des discours contradictoires partout, dans la famille, au cégep, etc. Ils ne peuvent savoir qui ils sont dans ces conditions-là (A.P.I.).*

Une telle culture d'établissement ne se décrète pas. Des modes de fonctionnement qui ont acquis la force d'une tradition sont difficiles à renverser. Il y a des conditions à respecter pour qu'un projet éducatif s'implante avec profit.

*«Une école peut se donner un projet éducatif signifiant – un projet d'établissement, si l'on préfère (...) – à la condition que ce projet associe une conviction sur les orientations à un programme d'action souhaitable et possible pour l'école. Un programme d'action décidé ailleurs que par et dans l'école et sans consensus sur les orientations, ce n'est pas davantage un projet<sup>28</sup>.»*

Mais la volonté de changement est réelle et la conjoncture présente peut en faciliter la réalisation. On souligne, par exemple, le fait que plusieurs enseignantes et enseignants devront être remplacés d'ici quelques années, et l'on y voit une «opportunité stratégique».

*Dans les grandes entreprises, personne ne peut impunément saborder l'entreprise de l'intérieur. Dans les cégeps, ça s'est fait. Cette ère est révolue. Si on veut inculquer un changement et un minimum de solidarité, il va falloir exiger des nouveaux arrivants qu'ils souscrivent à deux ou trois valeurs clés et qu'ils acceptent d'être interpellés là-dessus dans leurs attitudes et leurs comportements, pas juste dans leur contenu disciplinaire (enseignant de psychologie).*

Ce genre d'opinion reflète la conviction que la formation fondamentale et la formation aux valeurs en particulier relèvent de l'ensemble du personnel d'un établissement; et que cette formation fondamentale inclut non seulement les compétences requises par le marché du travail, mais aussi celles qu'on est en droit d'attendre d'un citoyen ou d'une citoyenne responsables et sur lesquelles une personne doit pouvoir compter pour se réaliser.

Cette conviction se trouve toutefois en butte aux pressions des milieux économiques, lesquelles vont dans le sens d'une jonction plus serrée entre la formation donnée au collégial et les besoins de l'entreprise. Ces pressions s'exercent avec le plus de force en ce qui a trait à l'enseignement des techniques, et l'on peut

---

28. Conseil supérieur de l'éducation (1987), p. 15.

comprendre la nécessité de donner une formation professionnelle adéquate. Les cégepiennes et les cégepiens eux-mêmes, du technique ou du général, sont anxieux de recevoir une formation aussi pratique que possible en vue d'un emploi futur. Ceci est plus prononcé chez les adultes, qui représentent une proportion de plus en plus élevée de la population des collèges.<sup>29</sup> Certains redoutent que ces pressions finissent par éroder considérablement la place de la formation fondamentale.

Si c'était le cas, on irait à contre-courant des tendances les plus récentes sur le plan économique aussi bien que de l'éducation. Les employeurs s'attendent en effet de plus en plus à trouver chez les candidats et candidates des traits de personnalité qui débordent la compétence technique: qualité de raisonnement, capacité d'expression et de communication, de travail en équipe, de résolution de problèmes, d'adaptation à des défis nouveaux, etc. L'orientation actuelle de l'économie fait en sorte que la polyvalence et la flexibilité des employés et employées deviennent des conditions d'ajustement aux fluctuations du marché.

*Il y a aussi des employeurs qui demandent une formation technique plus pointue. Ceux-là, à mon avis, manquent de perspective et de vision. D'ailleurs, lorsqu'ils engagent des gens qui ont une formation plus pointue, ils s'aperçoivent après un certain temps qu'il manque à ces employés-là un fonds culturel et des habiletés de base (directeur général).*

C'est dans cette même perspective que les systèmes d'éducation américain, anglais<sup>30</sup>, français<sup>31</sup> et ontarien<sup>32</sup>, par exemple, s'orientent à des degrés variables et selon des modalités diverses, vers un élargissement de la formation fondamentale et de la culture générale. Le président du Conseil des collèges, mon-

29. «Environ un élève sur deux seulement - soit 48 % - a, en 1989, moins de vingt ans; ils étaient presque deux sur trois - soit 63 % - en 1975. On peut donc maintenant constater que le groupe d'âge des 25 ans et plus est passé de 14 % à 31 % de l'ensemble de la population au collège.» Conseil supérieur de l'éducation (1992), p. 11.

30. Cf. Arthur MARSOLAIS, (1987), p. 28, 62.

31. Cf. Jacques DE LORIMIER, (1987), p. 12-13.

32. «Les employeurs ontariens ont exprimé de vives inquiétudes à l'égard du manque d'uniformité de la compétence ou de l'éducation générale des diplômés des collèges de l'Ontario. La plupart des employeurs mentionnent que le secteur dans lequel des efforts accrus devraient être faits est celui des «aptitudes de base», tandis que d'autres mentionnent le secteur de «l'éducation générale».

«Pour clarifier la terminologie, les aptitudes de base sont les aptitudes nécessaires à la vie quotidienne, comme l'habileté à résoudre les problèmes et les aptitudes de communication. Par ailleurs, l'éducation générale consiste en l'étude de matières dites libérales dont le principal résultat est l'acquisition et l'amélioration des aptitudes de base.

«Dans le but de répondre aux besoins des employeurs à l'égard de travailleurs possédant de meilleures aptitudes de base que ce n'est le cas présentement, les programmes de base des collèges communautaires devraient être redéfinis pour y inclure une proportion plus importante de cours d'éducation générale et d'acquisition d'aptitudes de base.» Ministère des Collèges et Universités, Ontario (1991), Sommaire, p. ii.

.....

sieur Yvon Morin, faisait récemment une déclaration qui allait dans le même sens: «*Les cégeps sont sollicités pour donner des formations pointues; nous pensons que cela est dangereux au rythme où évolue la technologie*<sup>33</sup>.»

Il semble donc qu'il faille nuancer l'hypothèse selon laquelle «les collèges reproduisent d'une manière trop peu critique les valeurs de la culture économiste» (p. 3). D'une part, le monde du travail est en voie de constater l'impasse où une perspective trop étroitement productiviste risque de conduire, et fait de plus en plus appel à des valeurs plus larges. Cet élargissement se situe encore, cependant, du point de vue même de la logique économique ou de l'insertion économique de l'individu dans la société. Ceci est apparent, par exemple, dans un avis récent du Conseil supérieur de l'éducation:

*«Une formation professionnelle fidèle à son caractère fondamental confère à la personne le pouvoir de poursuivre par elle-même sa formation. Elle lui permet d'acquérir les outils essentiels à la prise en charge de son développement; elle lui procure les instruments de son autonomie professionnelle; elle lui donne les moyens de sa formation continue.*

*Une formation fondamentale professionnelle fondamentale favorise également l'intégration dynamique de la personne dans la société. De fait, elle rend la personne capable d'être socialement créative dans son travail. Certes, la formation professionnelle vise l'acquisition d'une compétence technique nécessaire à l'exercice d'un métier ou d'une profession; mais dans la mesure de son caractère fondamental, elle vise du même coup à rendre les individus capables de progresser sur le marché du travail, de composer avec les différents éléments physiques et humains dans les tâches à accomplir et, somme toute, d'exercer une certaine maîtrise de leur situation de travail.*

*En ce sens, d'ailleurs, la formation professionnelle ne constitue pas un univers indépendant du reste du système d'éducation. Elle partage, à sa manière, les grands objectifs de développement personnel continu et d'intégration sociale dynamique que poursuit toute formation générale authentique. Elle doit assurer à tous et à toutes l'accès à une qualification professionnelle; mais elle ne doit laisser personne sans perspective d'évolution de sa qualification*<sup>34</sup>.»

On note ici une prise de distance assez claire par rapport à une conception trop «pointue» de la formation professionnelle et une reconnaissance implicite des nouvelles conditions du marché mentionnées plus haut. Tout cela se situe encore dans l'ordre économique. Et comme si le Conseil en éprouvait quelque insatisfaction, il ajoute le paragraphe suivant qui élargit encore la perspective:

33. Isabelle PARÉ, «Une formation générale solide pour tous», dans *Les 25 ans des cégeps* (Cahier spécial du *Devoir*, 23 mai 1992), p.10.

34. Conseil supérieur de l'éducation (1992), p. 36-37.

.....

*«Une telle perspective dépasse, de toute évidence, la stricte dimension économique. En rappelant la responsabilité de la formation professionnelle dans le développement intégral de la personne et en insistant sur l'intégration sociale dynamique des travailleurs et des travailleuses, l'optique de la formation fondamentale ouvre sur une formation personnelle et sociale de la main-d'oeuvre qui soit la plus riche possible<sup>35</sup>.»*

Une formation large est aussi condition d'intégration sociale.

*On communique avec les autres sur le plan culturel. Si la formation est pointue, on s'isole. Le non-besoin du culturel est très symptomatique dans notre société (directeur des services pédagogiques).*

Cette compréhension large du programme de formation a maintes fois été réitérée par le Conseil.<sup>36</sup> Il apparaît donc qu'un élargissement de la perspective dans le sens de la mobilité professionnelle et de l'intégration socio-économique ne suffise pas et qu'il faille prendre en compte d'autres dimensions de la personne pour réaliser une formation fondamentale.

L'impression partagée par plusieurs est cependant que sous un discours favorable à la formation fondamentale, les politiques s'orientent inexorablement vers une formation de plus en plus spécialisée.

*Il y a actuellement le langage de la formation fondamentale ou générale, mais on sent qu'au niveau des politiques du Ministère, on s'en va inexorablement vers une formation plus pointue. On se sent devant le fait accompli (enseignant de sciences religieuses).*

C'est pourquoi un mouvement significatif persiste et s'exprime avec force pour contrer les excès d'une culture économiste et demander qu'on prête davantage attention à la personne elle-même, y compris dans les programmes de formation professionnelle. Les risques d'une soumission du collégial aux besoins de l'entreprise demeurent en effet réels aux yeux de la majorité des personnes interrogées. Ce sont les jeunes qui ressentent le plus cette influence économiste dans les collèges, puis les membres du personnel qui sont le plus près d'eux. Les plus enclins à relativiser cette perception se retrouvent parmi les responsables de l'administration: soit qu'ils valorisent comme nécessaire un lien plus étroit entre la formation et le marché du travail, par exemple pour rendre les programmes techniques plus adéquats, soit qu'ils se disent en désaccord avec toute atténuation de la formation fondamentale et contestent le fait que cela ait effectivement tendance à se produire.

35. *Ibid.*, p. 37.

36. Par exemple dans ce passage: «Le premier critère (de qualité pour un curriculum effectif) a trait à la largeur ou à la richesse même du curriculum. Opter pour l'ampleur du curriculum, c'est accepter d'ouvrir l'expérience des élèves ou des étudiants aux principaux domaines constitutifs de notre culture. (...) À cet égard, la pression pour la réduction des apprentissages à un noyau essentiel (...) peut nous conduire à un curriculum de plus en plus étriqué.» Conseil supérieur de l'éducation (1987), p. 23.

### 2.2.3 La communication entre jeunes et adultes

L'enseignant qui donne un cours et le spécialiste qui offre un service peuvent-ils représenter pour les jeunes ces «adultes crédibles» avec lesquels ils puissent établir une communication authentique? des «modèles» qui leur permettent de tester, vérifier, confirmer les orientations qu'ils sont en train de prendre? Peuvent-ils jouer un rôle qui dépasse la communication d'un savoir, d'une information ou d'un service défini par leur fonction professionnelle? Les jeunes peuvent-ils trouver chez eux l'attention à tout ce qu'ils sont comme personnes, gratuitement, sans objectif prédéfini? Cette question touche à celle, plus large, de l'encadrement, examinée en particulier par Louise Corriveau:

*«Selon un sondage SORECOM sur l'image des cégeps en 1986<sup>37</sup>, de tous les aspects de l'enseignement collégial, l'encadrement des étudiants présente le taux de satisfaction le plus faible. On est insatisfait de l'attention donnée aux étudiants, tant par la direction que par les professeurs<sup>38</sup>.»*

Elle poursuit en mentionnant les efforts faits depuis quelques années pour corriger la situation. Malgré ces efforts, «l'encadrement de beaucoup d'étudiants demeure scandaleusement déficient<sup>39</sup>», surtout pour ceux du secteur général, où le nombre moyen d'élèves par enseignant peut atteindre 130 ou 135 (philosophie, français, sciences humaines), alors que dans l'enseignement professionnel il oscille entre 40 et 60. Pourquoi ces distorsions? «Parce que toutes les 'formules de tâche' ont donné un poids lourd à la préparation et à la prestation de cours, au détriment de l'encadrement<sup>40</sup>.»

À peu près toutes les enseignantes et tous les enseignants rencontrés au cours de cette recherche ont pourtant exprimé le désir de s'impliquer, de «se commettre», de se rendre disponibles à une relation plus suivie et personnalisée avec les élèves qui en exprimeraient le besoin, sans toutefois compromettre l'essentiel de leur tâche qui demeure l'enseignement. Ils y voient la condition d'une véritable éducation.

*Qu'est-ce qui doit se passer pour qu'il y ait communication entre professeurs et étudiants? Est-ce d'abord aux étudiants à aller chercher le prof parce qu'ils vont s'intéresser à lui ou si c'est l'inverse? Moi je vous dis que soit comme prof, soit comme éducateur, si nous étions capables de simplement nous intéresser à l'étudiant au-delà du travail qu'on fait, du contenu de cours ou du service professionnel, c'est là qu'il y aura le plus de chance qu'il se laisse interpeller par nous. Mais si nous agissons comme des gens qui ont un job à faire (un choix de cours à donner, un concours à faire passer, une information sur les prêts et bourses), comment voulez-vous demander à l'autre qu'il s'intéresse à nous. Sans cet intérêt, il n'y a pas de communication. Nous aurions une grosse résolution à prendre dans nos établissements: nous laisser toucher par les étudiants comme*

37. Cf. Diane DUMAS, (1986).

38. Louise CORRIVEAU, (1991), p. 43.

39. *Ibid.*

40. *Ibid.*, p. 45.

---

*personnes, simplement nous intéresser à ce qu'ils vivent, être empathiques à ce qu'ils sont, et que les étudiants le ressentent. C'est le seul moyen qu'on ait d'amener l'étudiant à aller vers autre chose, à évoluer, à changer. Je n'ai aucun contrôle sur les familles éclatées, ni sur la grosse machine, ni sur le régime pédagogique, sur la musique rock, sur la société. Le seul lieu de changement où j'ai de l'emprise, c'est moi. Je sais que nous allons porter jusqu'à la fin nos propres contradictions. Mais si au moins j'ai le réflexe de me laisser toucher par la situation des étudiants...c'est le début de la communication humaine. Et sans cette communication, rien ne peut changer (A.P.I.).*

*Beaucoup d'études américaines démontrent une relation très claire entre les taux de persistance et le fait que les enseignants s'impliquent en dehors de la classe. C'est pourquoi nous essayons d'impliquer des enseignants dans les activités des affaires étudiantes. Ça permet de créer des rapports différents avec les jeunes (directrice des services aux élèves).*

*Ceux qui ont la chance d'entrer en contact avec des adultes qui veulent parler avec eux (profs, parents, etc), débouchent sur des avenues qui ne sont plus les avenues traditionnelles de l'argent et des valeurs matérielles. Ils sont capables d'entrer dans des sujets de réflexion plus «humanistes», disons. C'est ce qui manque beaucoup au cégep. On parle beaucoup de formation fondamentale... Il faudrait simplifier beaucoup cela, pour tenir un discours de base sur certaines choses vitales. On devrait s'éduquer tout le monde pour trouver des manières simples et pratiques de faire ça (conseiller d'orientation).*

*Les jeunes ont besoin d'être soutenus contre l'ambition excessive du carriérisme. Il m'arrive de leur dire: «Écoute, regarde au fond de toi-même.» Il y a une limite à s'embarquer dans des domaines simplement pour atteindre un succès de carrière (enseignant de sciences de la religion).*

*Ils ont besoin de parler à des adultes pour ne pas renier des aspirations profondes en eux. «Ton choix, c'est ta conscience» (enseignante de géographie).*

Le Conseil supérieur de l'éducation a proposé, sur l'enseignement comme «acte interactif», des réflexions qui vont dans le même sens.

*«L'enseignement est un travail qui a pour objet une personne humaine: tel est le premier aspect fondamental de ce travail interactif. Il comporte donc un caractère global, où entrent en jeu des dimensions intellectuelles, émotionnelles, sociales et physiques.(...)»*

*«En définitive, c'est une relation d'aide qui met en présence une personne qui a déjà parcouru un bout de chemin significatif dans le domaine du*

---

*savoir, voire de la sagesse, et une autre qui désire découvrir, explorer et tracer son propre chemin. Enseigner consiste à aider, guider, accompagner<sup>41</sup>.»*

En souhaitant ce type de communication, personne ne cherche à s'ériger en thérapeute ou en travailleur social. On cherche simplement à répondre à ce besoin exprimé par les jeunes de trouver sur leur chemin des aînés qui acceptent de les écouter, de réfléchir avec eux et elles sur la base de leur expérience de vie.

*Il ne s'agit pas de se faire des illusions: nous ne deviendrons pas des animateurs sociaux ou des guérisseurs de l'âme. Ce sont des attitudes et un climat qu'il s'agit de changer (enseignant de philosophie).*

Bien des obstacles rendent une telle communication difficile, problématique aux yeux de certains. La charge de cours, le nombre d'élèves par session, la courte durée du contact entre certains enseignants ou enseignantes et leurs élèves imposent des contraintes objectives. *«La dévalorisation du métier de l'enseignement a pu jouer beaucoup sur la fierté et la motivation de certains enseignants, et les rendre moins disponibles aux jeunes, alors que d'autres vont accepter de se faire déranger»* (directeur général). À cela s'ajoutent la crainte du paternalisme ou de l'accaparement, le souci de ne pas trop s'impliquer affectivement, l'impossibilité d'évaluer en termes de rentabilité un engagement non mesurable sur le plan quantitatif, la capacité inégale des individus de jouer un tel rôle.

*S'arrêter à une élève en difficulté, c'est révolutionnaire! On en est là! On en est à ne pas la regarder, tout simplement! Parce qu'on se dit: est-ce que c'est mon rôle? Qu'est-ce qui va se passer? Et on a peur... Le professeur doit être habilité à créer une relation. Mais créer une relation, ça coûte cher, et c'est pour ça que tu as besoin, toi, d'une équipe, d'un support. Cette équipe-là va commencer par ton directeur général. Comment va se véhiculer le respect, l'intérêt? (enseignante de technique d'éducation spécialisée).*

*Un bon éducateur ne doit pas se faire reprocher d'être paternaliste. Écouter une personne, c'est paternaliste? Je vais continuer à le faire. J'ai demandé la solidarité des pairs. Elle n'est pas venue (enseignant de sociologie).*

*C'est peut-être nous, les profs, qui vivons une pression. Notre tâche, c'est d'enseigner. Quand on veut ouvrir et faire plus d'accompagnement, on nous dit: ce n'est pas votre travail. Il y a des gens à l'extérieur qui vont s'occuper de ça. Vous êtes engagés pour enseigner dans un cours, et c'est ça! (enseignante de technique de garde).*

*«Vous enseignez, est-ce que les élèves apprennent?» C'est une approche purement technique. Il y a des objectifs, sont-ils atteints? La relation*

41. Conseil supérieur de l'éducation (1991), p. 22.

---

*humaine: sans importance! C'est le problème de toute l'éducation au Québec (enseignant de philosophie).*

D'autres témoignages vont affirmer au contraire la légitimité reconnue à ce type d'accompagnement, et même l'invitation faite aux enseignantes et aux enseignants en ce sens.

*Ici, on a beaucoup de ces enseignants qui sont très engagés auprès de leurs élèves et qui les accompagnent. Je ne peux pas voir comment ils pourraient ne pas s'impliquer sur le plan de leurs valeurs propres (directeur général).*

Quoi qu'il en soit, plusieurs enseignantes et enseignants et autres membres du personnel des services trouvent le moyen d'accorder aux jeunes une présence de qualité. Ils y voient une condition de la transmission des valeurs en particulier<sup>42</sup>, et disent y trouver une profonde gratification personnelle<sup>43</sup>, malgré l'investissement considérable que cela peut impliquer.

*Les valeurs, on peut les expliquer, mais je pense qu'il faut plus les démontrer (les illustrer par notre comportement). On ne les leur démontre pas comme groupe, comme milieu, comme cadres. Quand tu décides d'être une formatrice, pas juste un professeur, tu le fais sur ton temps, sur ton énergie, ta peine, ta joie. Si tu acceptes de faire ça, tu acceptes d'être en relation, c'est quelque chose de merveilleux. Et les étudiants la sentent la différence, entre quelqu'un qui leur enseigne, et quelqu'un qui est en relation avec eux. Actuellement, dans mon collège, être en relation coûte cher! (enseignante de technique d'éducation spécialisée).*

*Nous pouvons aider les jeunes en servant de modèles, c'est-à-dire en étant des figures d'identification. Ce que les adolescents reprochent le plus à leurs parents, c'est de ne pas être parents. Des amis, ils en ont. Seul leur*

42. « Cette relation (du maître et de l'élève) implique un appel à un plus-être. Quand elle a lieu, l'étudiant se sent pris à partie car l'exigence qui est en lui est évoquée et convoquée. Soudain, sa propre existence et sa propre responsabilité d'être lui sont révélées. Le maître dévoile une énergie insoupçonnée qui était là, en sommeil. Ce que l'on doit à un maître, ce n'est pas telle ou telle idée ou opinion qu'on aurait reçue comme en héritage; ce qu'on lui doit, c'est d'apprendre soi-même à former des idées, d'apprendre à penser, à juger.

« Cette relation montre aussi comment se fait pour les jeunes adultes le dévoilement et l'éducation aux valeurs. C'est parce que le maître est quelqu'un que l'élève s'impose à lui-même d'être quelqu'un, non à la ressemblance du maître, mais selon sa propre fidélité. Mais le maître ne doit ni dire, ni affirmer qu'il est quelqu'un; le témoignage de ce qu'il est ne se réalise pas sur le plan de l'enseignement, mais à travers l'enseignement, de manière indirecte et allusive, tout comme le rai jaune sous la porte fermée révèle la lumière cachée. La vérité humaine comme les valeurs n'existent pas comme les objets qu'on peut monter et démonter. » Paul INCHAUSPÉ (1986), p. 26-27.

43. « Il semble d'ailleurs que les rapports humains, aspect central de l'acte d'enseigner, soient au cœur de la satisfaction professionnelle du personnel enseignant. L'analyse des données recueillies par le Conseil révèle que les contacts avec les élèves occupent une position privilégiée parmi les facteurs qui rendent le travail agréable, et ce, tout autant au primaire et au secondaire qu'au collégial. » Conseil supérieur de l'éducation (1991), p. 23.

---

*père peut être père pour eux. Comme éducateurs, nous devons aussi nous commettre là-dessus, nous affirmer dans la relation que nous avons avec eux. Cela pose le problème de la cohérence. Nous accusons les jeunes de ne pas être responsables alors que nous avons consommé au point de nous endetter collectivement, et que nous leur avons préparé un avenir pour lequel ils auront à payer... (enseignant de psychologie).*

Les différents membres du personnel des collèges visités ont exprimé le souhait de trouver dans l'environnement collégial des espaces et des moments de dialogue et de ressourcement pour les soutenir dans l'accompagnement des jeunes.

- *Pour être en mesure d'apporter aux jeunes les ressources nécessaires à leur cheminement, il faut que le personnel lui-même se donne les ressources pour faire le cheminement ensemble. Est-ce le temps de créer des «clubs» de personnes portant ces préoccupations? Des cellules pour préparer un changement... (orienteur).*
- *Tout à fait. Tout à fait (tous).*

*Il devrait y avoir une préoccupation des administrateurs scolaires d'amener le monde à réfléchir là-dessus. Commencer juste par ça. Jacquard est venu. Après son départ, rien! Qui aide les étudiants à cheminer intérieurement? On n'a pas plus de monde pour nous soutenir, nous les profs (A.P.I.).*

Un soutien adéquat de la part de l'établissement est également requis. Cette demande formulée par les enseignantes et les enseignants a trouvé un écho dans les propositions du Conseil supérieur de l'éducation pour le renouvellement du contrat social avec la profession d'enseignante et d'enseignant, en particulier au chapitre de la diversification et de la répartition des tâches<sup>44</sup>.

#### 2.2.4 Les services aux élèves

Les exigences d'un tel engagement de la part des divers membres du personnel font appel à des mesures de soutien et d'encadrement. Dans certains cas, il faut pouvoir diriger les élèves vers une ressource spécialisée. Ou encore, les personnes désireuses d'apporter un accompagnement de qualité peuvent avoir besoin d'un minimum de préparation.

44. Parmi les propositions de diversification formulées par le Conseil supérieur dans son *Enquête sur la profession enseignante* et favorablement reçues par la majorité des enseignantes et enseignants, il y a celle de «fournir un encadrement particulier à des élèves qui ont des problèmes pédagogiques, affectifs ou sociaux» (Conseil supérieur de l'éducation (1991), p. 30). «En revanche, on peut penser que toute proposition de diversification de la tâche ne sera bien accueillie que dans la mesure où elle ne contribuera pas à accroître une tâche déjà considérée comme trop lourde. C'est en effet près de la moitié du personnel enseignant (...) qui affirme son insatisfaction à l'égard de la charge d'enseignement» (id., p. 29).

---

*Plusieurs enseignants souhaitent s'impliquer davantage avec les jeunes. Mais ils réclament le soutien de psychologues ou de psychoéducateurs pour leur donner un minimum d'encadrement et offrir une ressource spécialisée quand il faut référer un jeune (directeur des services aux élèves).*

Les divers services aux élèves gardent donc toute leur pertinence dans un contexte où la responsabilité d'accompagner les jeunes est partagée entre les différents membres du personnel. Ils demeurent même le point de contact de première ligne pour un bon nombre de jeunes, même si ceux-ci ont tendance à se montrer plus autonomes dans leur démarche à mesure qu'ils progressent dans leurs études<sup>45</sup>. En s'adressant à eux, le jeune pourra s'ouvrir de ses préoccupations et difficultés. C'est parmi le personnel de ces services qu'il s'attendra d'abord à trouver une oreille attentive, un intérêt pour ce qu'il vit, une possibilité de dialogue critique sur ses valeurs et ses choix. Les services peuvent aussi agir comme élément catalyseur dans le milieu pour susciter une plus grande implication auprès des cégépiennes et des cégépiens.

*Chez nous, ce sont les conseillers en orientation qui sont les moteurs de la prise en compte des éléments socio-affectifs, du soutien à apporter aux profs. Leur équipe a choisi de ne pas s'en tenir au service individuel, mais de s'impliquer dans la communauté en vue d'une prise en charge de ces éléments (directeur général).*

La tendance à faire des services la première cible des compressions budgétaires risque de donner le message que la dimension humaine du cheminement des jeunes n'a que peu d'importance dans le contexte collégial, qu'elle est sans rapport avec la formation, et que les collégiennes et les collégiens n'intéressent les établissements scolaires qu'en tant que futurs diplômés et travailleurs. De plus, la réduction des services fait en sorte que le personnel limité qui demeure en place se trouve débordé et ne peut offrir un service de qualité, malgré des efforts parfois héroïques: entrevues à la chaîne, tests d'évaluation mécaniques, fonctionnalisme dépersonnalisé accentuent le sentiment du jeune d'être toujours abordé par un aspect très partiel et fragmentaire de sa personnalité. Si parfois le nombre d'utilisateurs des services diminue, on y trouvera un argument tout désigné pour en justifier la compression. «Il y a là une sorte de cercle vicieux: la réduction des services en diminue la visibilité, ce qui entraîne parfois une certaine réduction dans la demande» (directeur des services aux élèves). Cela ne signifie aucunement que le besoin n'existe pas, selon le témoignage de toutes les personnes proches des jeunes. Ceux-ci devraient-ils compter sur des ressources externes comme les C.L.S.C.? Plusieurs doutent que les jeunes s'adressent effectivement à ces ressources, et dans le cas où ils le feraient, ils n'y trouveraient pas nécessairement l'approche éducative appropriée qui colore normalement les services offerts dans le cadre d'un collège.

---

45. Cf. Conseil supérieur de l'éducation (1989), p. 25.

### 2.2.5 L'éthique et la pédagogie

Quel type d'intervention pédagogique serait le plus approprié pour favoriser la formation éthique des jeunes? Est-ce dans le cadre des cours particuliers à chaque discipline que les questions éthiques peuvent être soulevées avec le plus de pertinence? Certains le croient. Des valeurs comme la responsabilité, l'initiative ou la tolérance, qui peuvent être portées par le projet éducatif d'un établissement, ont encore à être traduites dans le contexte particulier d'une formation plus spécialisée. Chaque discipline comporte à cet égard des exigences et des défis caractéristiques. Des «champs de valeur» différents peuvent également être explorés avec plus d'insistance par les diverses disciplines. Les valeurs esthétiques prendront plus de place dans des cours d'arts et de lettres qu'en mathématique, où les valeurs intellectuelles occuperont le premier plan.

Il faut toutefois éviter le cantonnement trop étroit dans un champ particulier de valeurs, et voir à développer un sens éthique plus large chez tous les collégiens et collégiennes. Ce qui fait dire à d'autres que «l'approche-programme» est préférable à la fois pour pallier l'insuffisance personnelle de certains enseignants et enseignantes et pour assurer une meilleure cohérence entre les éléments du programme.

L'éducation aux valeurs représente un défi considérable et suppose la mise en place de certaines conditions de réalisation. Quelles valeurs promouvoir? Qui en décidera? En fonction de quels critères? Comment «se commettre» tout en évitant «l'introjection des valeurs» dont parle Carl Rogers?<sup>46</sup>

André Naud propose, là-dessus, des réflexions qui méritent d'être citées:

*«Une telle pédagogie (des valeurs pour aujourd'hui) sera intégrale, en ce sens qu'elle voudra tenir compte de sa double dimension: subjective et objective. Elle sera intégrale également par son souci de ne pas réduire le rôle de l'éducateur et de ne pas minimiser, tout particulièrement, sa responsabilité de guide.*

*«(...) Il est (...) nécessaire qu'on apprenne au jeune à rentrer en lui-même, à s'interroger systématiquement sur ses valeurs, à «clarifier» ses valeurs. (...) (Cela signifie) qu'on se soucie d'une liberté à faire naître, c'est-à-dire qu'on entend faire surgir une conscience capable de réfléchir, de se documenter, d'assumer de façon responsable ses propres choix.*

*«Si une éducation pour aujourd'hui en matière de valeurs doit être capable d'aider le jeune à rentrer en lui-même, elle doit être capable également de l'aider à en sortir. (...) C'est en faisant découvrir l'objectivité des valeurs qu'on aidera le jeune à se décentrer de lui-même. (...)*

*«On devrait s'attacher à faire voir que le choix des valeurs ne saurait être arbitraire et que, s'il appartient à chacun de choisir ses valeurs, ce choix n'est pas livré à sa fantaisie ou à ses caprices. (...) L'éducateur ne peut*

46. Cf. Carl ROGERS, (1972), p. 236-258.

---

*aider à découvrir le caractère objectif des valeurs s'il ne témoigne lui-même, par son propre exemple, de ses convictions à cet égard.<sup>47</sup>»*

Plutôt que d'éducation aux valeurs, on préfère parfois parler de développement des compétences éthiques. Cette formulation fait droit de manière plus explicite au processus de recherche et de réflexion par lequel peut se développer le sens des valeurs dans un contexte où les modèles culturels sont éclatés. Le Conseil supérieur de l'éducation identifie, parmi ces compétences, des aptitudes à la recherche et au dialogue, l'habileté à exercer un esprit critique créatif, des dispositions à l'autonomie et à l'engagement<sup>48</sup>. Et il indique dans quelle perspective il adopte l'approche du développement des compétences pour la formation éthique:

*«Si l'on parle d'une compétence éthique «pour aujourd'hui», c'est pour dire qu'il y a des aptitudes, des dispositions, des habiletés ou des capacités – ce qu'il faut distinguer des valeurs elles-mêmes – que requiert en particulier la présente mutation sociale; les développer constitue par conséquent une tâche éducative exigeante, en liaison avec la situation actuelle. C'est cela qu'on appelle le nouvel esprit éthique<sup>49</sup>.»*

Une certaine distance est ainsi indiquée entre le développement de compétences et la formation aux valeurs. Plutôt que d'y voir une opposition de points de vue, il y aurait peut-être lieu de reconnaître que les compétences à privilégier ne peuvent être identifiées que sur la base d'un certain choix de valeurs, et que celles-ci sont déjà «transmises» par le fait même de singulariser telle ou telle compétence.

L'assimilation des valeurs ne suffit toutefois pas à leur mise en oeuvre, surtout dans un contexte culturel qui les contredira souvent. Sur quelles ressources intérieures les jeunes peuvent-ils compter, à quel niveau d'enracinement vont-ils fonder leur choix d'orientation éthique?

## 2.3 La quête spirituelle

Les éducatrices et les éducateurs interrogés au cours de cette recherche ont dit et répété à quel point le désarroi vécu par les jeunes reflète celui d'une société sans projet collectif, dont les points de repère solides ont disparu, que ce soit sur le plan des institutions, des valeurs, des modèles culturels, ou des milieux d'appartenance.

*Je pense que collectivement, nous sommes en train de réaliser que l'individualisme à tout crin, axé sur la consommation et l'argent fait qu'on se retrouvera dans des situations comme à Los Angeles: plein de laissés-pour-compte et pas de projet de société ni de sentiment collectif (directeur général).*

47. Cf. André NAUD, (1985), p. 39-44.

48. Conseil supérieur de l'éducation (1990), p. 33-40.

49. *Ibid.*, p. 33.

---

Ce que des auteurs postmodernes ont décrit comme le désenchantement du monde, l'absence du Sens, l'illusion du Progrès, la fin de l'Histoire et de l'Utopie, la défaite de la Raison <sup>50</sup>, se répercute dans la jeune génération sous la forme d'une **crise aiguë de l'espoir**. L'individu se réfugie dans une forme ou l'autre de narcissisme, de désaffection idéologique ou politique, de consommation passive et de permissivité relativiste.<sup>51</sup> Dans un tel environnement culturel, rien d'étonnant à ce que les jeunes tendent à s'orienter en fonction de la réalité immédiate telle qu'elle s'impose à eux (les contraintes du marché, l'importance du statut social) ou d'intérêts individualistes (sécurité économique, bonheur intime). Il leur faudra surmonter le poids de cette influence socioculturelle massive pour accéder à un autre niveau de conscience, plus ouvert à une authentique foi en soi en même temps qu'à la responsabilité, plus capable d'espérance active en solidarité et en interdépendance avec les autres. C'est le chemin qu'ils ont à suivre pour donner à leur vie une dimension spirituelle.

### 2.3.1 Définition du spirituel

Bien que chacun ait une représentation intuitive de ce qu'on entend par spiritualité, il n'est pas facile d'arriver à en donner une définition précise qui se distingue de l'éthique et de la religion, avec lesquelles elle est en relation étroite. Voici les éléments qui font partie de la conception utilisée dans la présente recherche.

Le **spirituel** fait appel à ce qui relève de la conscience, de l'être à sa source. Il désigne cette caractéristique de l'être humain qui consiste à n'être ni totalement assujetti ni absolument souverain dans l'univers, de telle sorte qu'il accède à la liberté en reconnaissant et en respectant une vie qui vient de plus loin que lui et l'appelle au dépassement. Une **expérience spirituelle** consiste à s'ouvrir à cette vie profonde, intime et cosmique à la fois, à entendre ses appels, à y conformer son agir. Elle conduit à donner un sens unifiant, décisif et fondamental à l'existence. Pour ceux et celles qui nomment cette réalité Dieu, le spirituel prend une connotation religieuse et se vit sous le mode de la communion à une présence, de la fidélité à un amour. D'autres y voient plutôt un niveau de conscience, une disponibilité aux exigences intérieures, un affranchissement du matérialisme, une orientation de sa vie en fonction d'un absolu qui peut prendre la forme d'une cause sociale ou politique, d'une recherche du beau ou du vrai, d'un service de l'humain. On peut parler de spirituel quand on dépasse

50. Cf. Gilles LIPOVETSKY, (1983); Jean-François LYOTARD, (1979), (1983), (1988).

51. Cf. Christopher LASCH, (1980); Gilles LIPOVETSKY, *op. cit.*; Richard SENNET, (1979).

l'ordre des considérations purement utilitaires et immédiates, pour accéder au domaine de l'altruisme, de la gratuité, de la liberté intérieure, de la contemplation<sup>52</sup>.

L'accès à cette dimension de l'existence se manifeste par des effets qui ont été répertoriés dans une étude systématique faite sur une période de huit ans à partir de plus de quatre mille témoignages par une équipe du Manchester College, à Oxford<sup>53</sup>. Parmi les effets les plus importants, ces chercheurs signalent: un sentiment de joie et de paix, une plus grande force intérieure; une plus grande clarté dans les buts poursuivis et le sentiment d'être guidé, inspiré dans cette recherche; l'espoir et l'optimisme, un sens plus profond à la vie; une expérience de guérison intérieure, de réconciliation, de plénitude (*wholeness*) et d'épanouissement (*fulfilment*); un changement d'attitude à l'égard d'autrui. Ne serait-ce qu'en raison de tels phénomènes, il est évident qu'une attention particulière mérite d'être accordée à cette dimension quand on s'adresse à des jeunes qui connaissent le désarroi décrit plus haut. Encore faut-il que l'entrée dans un cheminement spirituel se fasse par une voie qui corresponde à leur réalité présente et ne représente pas une fuite dans un autre monde, bienfaisant peut-être, mais sans prise sur leur expérience concrète et les défis qu'ils ont à

52. Cette description s'inspire de l'analyse maintenant classique faite par Hans Urs von Balthasar (1965). Dans une première partie de son étude, le théologien allemand présente la spiritualité comme une composante de l'expérience humaine: *C'est l'attitude foncière, pratique ou existentielle, qui est la conséquence et l'expression de la conception qu'un homme se fait de son existence religieuse - ou plus généralement de son engagement éthique: une détermination active et habituelle de sa vie à partir de ses intuitions objectives et de ses décisions ultimes.*

Le *Dictionnaire de la spiritualité* (Beauchesne, Paris, 1990) résume ainsi les trois composantes fondamentales de toute spiritualité telles que Balthasar les présente dans la partie anthropologique et philosophique de son analyse:

1. D'abord, par opposition au monde matériel et à l'animal, l'homme «se définit par l'esprit», en ce sens qu'il «ramène à sa nature d'esprit», comme principe unificateur et dominant, tout ce qu'il est par ailleurs. En effet, l'esprit est ce dynamisme qui va «du dispersé à l'unifié, du déchu au redressé, de ce qui le rend aliéné de soi à ce qui est en lui natif et originel». D'où l'élan de la pensée vers la «theoria», ou recherche de la vérité de l'existence dans sa relation à l'Absolu. Tel est l'itinéraire de l'Inde et de Platon, de Plotin et d'Augustin, de Descartes et de Fichte.» La spiritualité, en cette première dimension, est tantôt «érôs» (amour et désir), tantôt «chemin vers l'intérieur», tantôt réminiscence («anamnèsis») ou espoir («elpis»).

2. L'esprit veut en second lieu se réaliser, c'est-à-dire s'exprimer dans le monde, pour s'accomplir lui-même et transformer ce monde: c'est la dimension de la décision. (...) «Sans le monde comme 'matériau de devoir' (Fichte), l'esprit resterait un rêve et ne deviendrait pas lui-même par l'action.»

3. Cependant, le sujet humain ne peut se prendre comme norme définitive, car, par lui-même, il ne peut qu'accéder au relatif, à l'imparfait. Il faut donc que l'esprit se laisse régir par l'Esprit absolu, le Logos universel, Norme régulatrice ultime.

À partir de cette analyse, (...) Balthasar distingue dans toute spiritualité trois composantes: l'esprit est transcendance ou **mouvement** vers l'Absolu; il vise un **service** désintéressé; il est **passivité**, en ce sens qu'il laisse advenir en soi l'Esprit absolu. Notons que cette **passivité** est en réalité une **activité** supérieure, où l'esprit humain atteint sa pleine liberté en se laissant mouvoir par l'Esprit (t.14, col. 1151-1152).

53. Allister HARDY, (1979).

affronter. C'est pourquoi il importe de bien cerner en quoi leur condition de cégépiennes et de cégépiens peut représenter un chemin de croissance spirituelle.

### 2.3.2 Le «drame spirituel» des jeunes au cégep

Dans une étude récente intitulée *Le drame spirituel des adolescents* (Fides, 1992), une équipe dirigée par Jacques Grand'Maison a tracé un portrait inquiétant de la crise de confiance vécue par un grand nombre de jeunes aujourd'hui. Voici comment est résumé le noeud dramatique de cette crise:

*«À la surface des discours des adolescents, on trouve les croyances qui circulent dans la société actuelle. Mais dans leur récit de vie, nous avons découvert un drame de fond qui retentit tout autant dans leurs rapports aux autres que dans leur quête d'identité. (...) Les adolescents nous ont laissé entendre combien il est difficile aujourd'hui de croire aux autres, à travers ceux-ci, au monde, à la société, à l'amour, à la justice, à l'avenir. (...)*

*«Du fond contemporain de leur humanité la plus séculière, un horizon critique surgit souvent accompagné d'un certain vertige chez des jeunes et des adultes: quel monde aurons-nous «si on ne croit plus en rien ni personne»? Même le simple fait de vivre ensemble apparaît un objectif, une mission impossible. N'est-ce pas le premier ressort de toute socialité qui est ici en cause? Derrière les crises collectives des dernières années chez nous, derrière l'escalade de la violence, derrière l'impuissance politique, derrière le caractère éphémère des liens les plus fondamentaux de l'affectivité, de la famille, n'y aurait-il pas ce drame spirituel de la difficulté du croire qui précède, accompagne et dépasse le savoir et l'agir, le rapport à l'autre et à soi, la confiance en l'humanité et en Dieu? (...)*

*«Nos entrevues nous révèlent une sorte de dissolution des bases premières de cette confiance originaire qui fonde le croire en l'humain possible, et en une cité possible. Et si le décrochage scolaire n'était qu'un des symptômes de cette crise spirituelle? Et si la culture narcissique n'était que l'envers de cette difficulté de croire en l'autre et aux autres? Et si notre muette perplexité devant tant de tentatives de suicide chez les adolescents venait des nouveaux interdits face à toute explication d'ordre spirituel? Chaque problème social des adolescents peut être réduit à un phénomène marginal. Mais ressaisis ensemble, ces problèmes sociaux n'ont plus rien d'exceptionnel. Et l'on ne peut plus en ignorer les profondeurs morales et spirituelles, peu importe nos positions religieuses ou pas, et nos diverses options morales ou idéologiques.*

*«Dans une perspective positive, l'enjeu de fond ici est la capacité d'engager sa propre histoire avec celle des autres. C'est là où peut naître une nouvelle espérance entreprenante<sup>54</sup>.»*

54. Jacques GRAND'MAISON, (dir.) (1992), p. 210-212.

.....

Cette enquête menée auprès de jeunes de douze à dix-neuf ans de différents milieux de la région de Saint-Jérôme aboutit à des résultats voisins de ceux que notre propre recherche a pu atteindre. Voici, par exemple, le témoignage d'un enseignant qui rejoint ce que l'équipe de Jacques Grand'Maison considère comme le «noeud dramatique» de la crise spirituelle des adolescentes et des adolescents:

*J'ai l'impression que les jeunes ne croient à rien. Ils ont de la misère à croire à leurs parents (séparés après s'être voués un amour éternel), à leur avenir (bouché), au gouvernement (qui ne tient pas ses promesses, gaspille inutilement), à l'enseignant (qui leur tape parfois dessus), à la direction des cégeps (qui vante les élèves mais ne fout rien avec eux), à l'Église (sclérosée, excommuniant). Ils n'ont pas appris à croire à quelque chose en dedans, en eux-mêmes. Ils n'ont peut-être pas appris à croire parce qu'il n'y a rien à croire autour. Où vont-ils croire? Qu'est-ce qu'on leur transmet comme modèle? Est-ce qu'on dit aux jeunes: nous croyons, nous? Ça peut être «le fun» de croire? Ça nous amène probablement à plein de choses? Ils ont eu beaucoup de déceptions, et là ils se blindent à plein de choses. Ils nous disent: là tu vas me prouver des affaires! Ils ont besoin de savoir à quelle sorte d'adultes ils ont affaire (enseignant de techniques d'éducation spécialisée).*

Dans une enquête nationale menée en 1984 auprès de 3 600 élèves de seize à dix-neuf ans dans cent cinquante écoles secondaires des dix provinces canadiennes, R. Bibby et D. Posterski ont identifié le défi central auxquels ces jeunes doivent faire face comme étant celui de «l'émergence», c'est-à-dire de l'accession à la condition de jeune adulte, dans un climat familial, scolaire et social qui ne la favorise trop souvent pas.<sup>55</sup> D'après cette enquête, il apparaîtrait donc que c'est la **foi en soi** qui est menacée par la répression plus ou moins forte et ouverte de «l'émergence». Il en résulte des risques sérieux pour la créativité et le développement des individus, en même temps que pour l'avenir de la société. Les travaux d'Erik Erikson ont démontré l'importance de la crise d'identité vécue au moment de l'adolescence, et la nécessité de la régler de façon satisfaisante.<sup>56</sup> Dans une étude comparative entre Erikson et Marcel Légaut, Jean-Claude Breton a dégagé la portée spirituelle de la foi en soi et sa signification pour la maturation de la personne<sup>57</sup>.

De ces différentes études aussi bien que des entrevues réalisées auprès des jeunes au cours de la présente recherche, il semble bien qu'on puisse affirmer, sans trop se tromper, que la confiance fondamentale en la vie et dans les autres, la foi en soi et dans l'avenir se situent au coeur du «drame spirituel» vécu par les jeunes du collégial. Il leur appartient, à cette étape de leur vie, de fonder leurs choix sur une connaissance suffisante d'eux-mêmes, sur les forces et les convictions qui sont réellement les leurs, et en pouvant compter sur des ressources

55. Cf. R. W. BIBBY, et D.C. POSTERSKI, (1986).

56. Cf. E. ERIKSON, (1968).

57. Cf. Jean-Claude BRETON, (1987). Voir aussi Marcel LÉGAUT, (1980).

---

intérieures suffisamment fortes pour préserver leur intégrité dans des circonstances souvent adverses. Cette recherche prendra une dimension proprement spirituelle dans la mesure où ils apprendront à se référer à une transcendance, à un absolu par rapport auquel ils accepteront de mesurer et de vérifier leur orientation, avec liberté et fidélité. Cet absolu peut prendre la forme d'une valeur supérieure intériorisée, d'une exigence intérieure qu'on ne saurait nier sans se renier soi-même, d'une primauté des finalités sur les moyens, d'un don de soi en fonction de ces finalités. Il peut aussi prendre le visage d'une présence intime, surnaturelle, qui donne sens à la vie par l'appel qu'elle y inscrit et la force intérieure qu'elle procure.

Les jeunes sont-ils ouverts au transcendant, défini d'une manière ou d'une autre? Cela n'affleure pas tout de suite, ni toujours spontanément. Il faut tendre la perche. Et cela peut donner à croire à une absence de questionnement sur le sens de la vie, sur l'homme et sur Dieu, non-questionnement qui serait à interpréter dans un contexte de «crise des idéologies»<sup>58</sup>. Les groupes interrogés m'ont laissé avec une autre perception. Ils ont des pressentiments, portent des questions, font des expériences de type spirituel ou religieux, mais ils ne savent pas comment en parler ni quoi en faire. *«Les valeurs spirituelles sont très fortes chez les étudiants, même si leur vision du spirituel peut être bien différente de la nôtre»* (enseignant de philosophie). Qu'on leur ouvre un espace de confiance et de communication véritable, et ces réalités refont surface. *«Ils ont quelque chose en dedans, et si tu leur donnes de la place, ça se met à grandir»* (animatrice de pastorale). Ces perceptions sont confirmées par l'enquête de R. Bibby et C. Posterski, qui démontre qu'environ 50 % des jeunes interrogés manifestent une préoccupation ou une inquiétude sur l'origine et le sens de la vie, l'existence d'un Dieu ou d'un Être suprême.<sup>59</sup> Ils auront de la peine à nommer leur expérience, à clarifier leurs idées, à bien cerner leurs questions; ils tâtonnent loin des idéologies systématiques, mais ils sont ouverts, pour la plupart, à la *réalité* du transcendant. Un animateur de pastorale a rapporté que des jeunes entre dix-sept et vingt et un ans, qui ont fait un stage dans une culture où les valeurs spirituelles et religieuses sont fortement présentes, sont revenus en s'interrogeant sur la dimension spirituelle de l'être humain et en exprimant le besoin d'en approfondir le sens. Ils ont pris conscience d'une sorte d'analphabétisme spirituel et déplorent leur ignorance devant le défi posé par le nouveau contexte multiculturel du Québec.

### 2.3.3 L'influence de la culture de l'établissement

Mais si les jeunes portent des préoccupations de ce type, elles ne trouvent pas facilement à s'exprimer dans leur milieu de vie et d'études, qui exerce parfois un certain effet dissuasif à l'endroit des aspirations spirituelles et religieuses. Ce fait est ressorti de plusieurs entrevues. On fait allusion à des enseignantes et des enseignants qui discréditent systématiquement la religion, qui découragent les élèves de penser par eux-mêmes, et annoncent d'avance leur intention de démolir toute conviction religieuse que certains ou certaines auraient pu acqué-

58. G. LESCANNE et T. VINCENT (1988). Le dossier sur *Le drame spirituel des adolescents* reprend la même hypothèse.

59. Cf. *Op. cit.*, p. 132.

.....

rir à travers d'autres cheminements. De façon plus diffuse, la culture de l'établissement fait en sorte que l'interrogation existentielle des jeunes se trouve dans les faits occultée au profit de considérations administratives ou fonctionnelles. C'est en tout cas ce que le témoignage de certains jeunes a laissé clairement entendre. Il leur a fallu la chance de rencontrer des personnes ouvertes à ce type de questionnement pour se permettre de le porter consciemment à leur tour et de chercher à interpréter leur expérience. Sans cela, la peur du ridicule ou le doute sur leur propre normalité auraient continué de les inhiber dans leur démarche.

D'après certains adultes interrogés, il semble tout de même que le climat au collégial soit moins hostile ou indifférent maintenant qu'il y a quelques années au sujet des questions spirituelles ou religieuses.

*Ça s'est beaucoup amélioré. Aujourd'hui, on sent plutôt un malaise. On peut constater un retour à un questionnement parmi les adultes, qui ont «jeté le bébé avec l'eau du bain» et qui ne savent plus comment ramasser ça, parce qu'ils n'ont jamais entretenu une certaine curiosité en rapport avec ces questions. Ils ont fait d'autres études, mais pas dans le domaine spirituel ou religieux. Ils se retrouvent à quarante ou cinquante ans devant un vide, mais ils ont beaucoup de difficulté à se réapproprier ces réalités-là. Parfois ils ont peur du ridicule. Ce que les jeunes disent aussi: quand ils sont dans leur classe, ils voudraient parfois dire ceci ou cela, mais ils n'osent pas intervenir par crainte du ridicule. Je trouve qu'actuellement, il n'y a pas d'agressivité, et de moins en moins d'indifférence, de plus en plus de réceptivité et d'ouverture. Mais les adultes dans le milieu ont peur d'avoir l'air fou eux aussi. Individuellement, ils peuvent avoir des valeurs religieuses, être «articulés». Mais il ne faut surtout pas que cela entre en ligne de compte dans les conversations ou les interventions (animatrice de pastorale).*

*Les adultes dans les collèges admettent un besoin spirituel, mais ne savent plus comment y répondre. Ils ne cherchent plus du côté de la religion institutionnalisée (animateur de pastorale).*

*La génération des quarante à cinquante ans a eu tous les avantages, elle a «jeté l'enfant avec l'eau», et elle n'a pas réalisé ses fonctions de transmission. Si ces gens-là veulent regarder avec sérénité les dernières années de leur vie professionnelle, il faudrait peut-être laisser aux nouvelles générations ce qui était bon pour nous. Les gens sont sensibles à ça, parce qu'ils arrivent à l'heure des bilans et se demandent s'ils n'ont pas manqué quelques affaires quelque part (directeur général).*

Il semble donc qu'on se trouve en présence d'un effet d'inhibition plutôt que de répression de l'expression spirituelle ou religieuse. Un tel phénomène ne peut évidemment être attribué entièrement à l'établissement lui-même. Les jeunes s'intimident entre eux sur des questions aussi délicates. Les valeurs dominantes de notre société les ont déjà passablement marqués dans le sens du soupçon ou

de l'indifférence à l'égard du phénomène religieux. Mais la responsabilité de susciter une réflexion critique sur la place du spirituel dans la culture contemporaine et l'expérience des jeunes n'appartient-elle pas à une institution vouée à la formation fondamentale? La plupart des personnes interrogées se sont montrées favorables à reconnaître cette responsabilité.

*La formation spirituelle est aussi importante que l'éducation physique ou le développement intellectuel (directeur général).*

*Certains jeunes ont vécu des expériences déstabilisantes dans des sectes. Leurs études ont été sérieusement perturbées. Ils ont besoin de points de repère (directeur général).*

Mais comment s'y prendre pour aborder ces questions dans le contexte du collégial, de manière à rejoindre les besoins réels des jeunes?

#### 2.3.4 L'orientation, une question spirituelle

Les entrevues auprès des jeunes ont révélé comment l'absence de repères solides, l'influence de pressions parfois très fortes, le doute sur eux-mêmes et le manque de foi en quoi que ce soit sont des facteurs qui accentuent leur inquiétude devant l'avenir. C'est au coeur de ce «vécu existentiel» qu'ils peuvent vivre une expérience de croissance spirituelle.

Étant donné la conjoncture économique, les jeunes s'orientent très souvent en fonction de considérations extérieures à eux-mêmes: les débouchés, les revenus d'emploi, le statut social. Il y a quelque chose de normal à tenir compte de ces facteurs dans l'exercice du choix professionnel. Mais si cela se fait aux dépens d'aspirations profondes, reliées aux ressources les plus personnelles d'un jeune, une telle façon d'établir un choix peut conduire à se renier soi-même, et à faire défaut du même coup à la société en la privant peut-être d'un apport irremplaçable.

Certains voient plus loin et prennent le risque de croire en eux-mêmes. Ils font passer la fidélité à leurs aspirations profondes avant les perspectives de carrière ou les chances de réussite économique. Ont-ils raison? Est-ce manquer de réalisme ou de sens des responsabilités? Plusieurs pensent exactement le contraire. Ils insistent sur l'impossibilité de prévoir l'avenir à moyen ou à long terme en ce qui concerne les perspectives d'emploi.

*Lorsque les jeunes commencent leurs études, il y a cinq ans de décalage entre les faits qu'ils connaissent et ce qu'ils vont trouver sur le marché du travail. C'est préoccupant, compte tenu de l'importance qu'on donne aux statistiques actuellement. Ce que je trouve bon, c'est de voir quelqu'un avoir confiance qu'il va trouver quelque chose dans le domaine qui l'intéresse. S'il y renonce pour quelque chose qui ne sera peut-être plus vrai dans quatre ans, ça donne quoi? (A.P.I.).*

*La plus grande sécurité que je peux me donner, c'est celle qui repose sur la qualité de ma formation et de mon travail (conseiller d'orientation).*

---

*Je ne suis même plus sûr qu'il y ait des domaines où l'on peut dire avec une certaine assurance qu'il y a des débouchés. C'est complètement faux de dire à des jeunes aujourd'hui que dans ça, il y a des débouchés. Pourtant, Dieu sait que nous sommes équipés pour le savoir, s'il y en a! Sauf que deux ans plus tard, c'est changé! C'est terriblement important, ça! Nos jeunes ingénieurs, ils sont en chômage actuellement. Il peut y avoir de la demande dans tel ou tel secteur très pointu, à tel moment précis, par exemple pour des techniciens spécialisés. Mais ça demeure très changeant (A.P.I.).*

*La sécurité principale qu'on devrait procurer au jeune, c'est une formation fondamentale qui lui donne le plus de polyvalence (enseignant de psychologie).*

*Cela supposerait un revirement du côté des étudiants aussi bien que des professeurs sur la conception de l'enseignement. Comment passer de l'obsession des contenus à l'acquisition de qualités d'être comme la concentration, la curiosité d'apprendre...? (chercheur).*

Du simple point de vue du réalisme et du respect des faits, il semble donc qu'il soit plus approprié dans le contexte actuel de construire sur la base d'une solide formation de la personne que de se laisser trop déterminer par des considérations d'ordre statistique ou des prévisions aléatoires à court terme. On ne veut pas dire que celles-ci ne tiennent aucune place dans la prise de décision.

*Il faut toutefois prendre garde de ne pas valoriser les goûts et les intérêts sans considération de la société telle qu'elle est: peu ouverte à ces valeurs, compétitive, etc. Le travail est le principal moyen d'intégration sociale pour un individu. Si on n'en tient pas compte, on engendre des problèmes d'adaptation importants. En faisant un choix sur la base de la confiance en son potentiel, le jeune doit savoir qu'il aura besoin de beaucoup d'effort et de persévérance. Les jeunes ont besoin qu'on leur formule des exigences claires (enseignant de psychologie).*

*Si un jeune a de solides aptitudes, je serais porté à le laisser prendre plus de risques. Sinon, il vaut mieux qu'il essaie d'aller là où ses chances sont les meilleures (directeur général).*

À l'intérieur même d'un tel cheminement, et par delà les considérations d'ordre «stratégique», la liberté requise pour arriver à un choix personnel malgré les risques possibles comporte une dimension qu'on peut appeler spirituelle. Sans que le mot ne soit employé, elle a été identifiée par quelques personnes:

*Un choix en orientation n'est jamais fini. C'est un processus. La croyance, c'est vraiment ça. Le processus, c'est de se réapproprier les valeurs à l'intérieur. Le terme orientation vient chercher les vrais moteurs, (la question du sens ultimement). Quand les jeunes me demandent: ça va être quoi l'avenir? je leur dis: je ne suis pas capable de te répondre. Par*

---

*contre, je peux t'assurer que si tu ne meurs pas, tu vas être dans le futur. Si tu vis à ce moment-là, tu vas être ce que tu es aujourd'hui. Tu vas avoir les croyances, les forces que tu as maintenant, avec des modifications bien sûr. Mais tu vas être là. Donc, il faut que tu utilises ce que tu as aujourd'hui et l'améliorer. Il faut que tu y croies (A.P.I.).*

Cette invitation à la foi en soi fait appel à la dimension spirituelle telle que nous l'avons définie plus haut. Il appartiendrait peut-être à quelqu'un comme un animateur ou une animatrice de pastorale d'explicitier cette dimension et d'en faire apparaître la signification. Mais déjà, on trouve dans les propos cités de quoi mettre un jeune sur la voie d'une expérience d'approfondissement spirituel en rapport avec une réalité centrale de sa situation présente: la nécessité de se situer personnellement devant l'avenir, en tenant compte à la fois de l'unicité de son être et de son insertion dans un ensemble social et planétaire dont il est coresponsable avec ses semblables. Il existe une relation étroite entre ces deux facettes du défi spirituel, comme l'illustre le témoignage de jeunes qui déplorent la négation de certains idéaux de solidarité ou d'engagement en raison de contraintes extérieures à eux. Ce que les jeunes trouvent encore en eux, quand ils prennent au sérieux l'appel de la conscience, c'est souvent le désir de faire leur part pour que la vie soit plus humaine. Mais «la réalité», telle qu'elle leur est trop souvent présentée, oppose une fin de non-recevoir à ces aspirations. Le défi spirituel qui est le leur consiste à faire droit à ces exigences intérieures tout en tenant compte de «la réalité».

Compte tenu de ce qui a été présenté plus haut sur l'importance et les exigences de ce défi pour les jeunes d'aujourd'hui, il semble qu'il y ait lieu de le privilégier comme voie d'accès au spirituel. C'est généralement en relation avec ce défi primordial que se posent les autres questions portées par les jeunes: comment créer des liens significatifs, être reconnu par ses pairs, affronter des responsabilités nouvelles, entrer dans le monde adulte, creuser son bonheur de vivre? Et il ouvre sur des interrogations fondamentales qui se situent dans l'ordre de la globalité, de l'intégration, des finalités: quel sens profond donner aux orientations choisies? en fonction de quelles valeurs dépassant l'utilité, l'agrément ou la rentabilité ces choix seront-ils faits? comment avoir accès aux ressources intérieures permettant de préserver son intégrité personnelle dans un environnement souvent hostile? comment apprendre à vivre avec l'échec, le conflit, la souffrance, la mort, au sein d'une culture toute définie par la compétitivité, l'excellence, la performance, l'ambition de l'invulnérabilité? à quelles sources nourrir l'espérance dans un monde apparemment voué à la catastrophe?

Enseignantes et enseignants aussi bien que responsables des services aux élèves peuvent trouver dans ce défi primordial de l'affrontement à l'avenir une possibilité d'intervention appropriée à leur rôle et à leur compétence. Mais la spécialisation des approches, si nécessaire soit-elle, contribue à accentuer la fragmentation intellectuelle et psychologique des jeunes en l'absence d'une approche complémentaire plus globalisante.

*La société a fait le pari du pluralisme. Vous êtes un atome. Mais il y a des engagements. Nous vivons dans une société où il n'y a aucune référence à des engagements, je ne veux pas dire la militance, mais un engagement minimal dans le sens d'une spiritualité ou d'une conscience de l'âme. Nous sommes en train d'éduquer à l'atomisation de l'être. Nous atomisons l'être (enseignant de sociologie).*

Or, c'est de cette fragmentation que souffrent principalement les jeunes, d'après le rapport de la recherche-action de Saint-Jérôme:

*«Ce sont toutes les dimensions de sa vie que le jeune doit assumer. Il ne peut, lui, se séparer en filières parallèles, spécialisées, en se promenant d'un intervenant à l'autre. Il lui faut trouver quelque part des accompagnateurs, des expériences, des lieux où personnellement et communautairement il peut ressaisir l'ensemble de sa vie, de sa personnalité. Voilà ce qui manque le plus aux jeunes d'aujourd'hui. Ils nous l'ont dit clairement, sans équivoque<sup>60</sup>.»*

Il semble bien qu'il y a lieu de chercher dans cette direction pour situer un mode d'accompagnement utile en matière de recherche éthique, spirituelle et religieuse auprès des jeunes du collégial. Cet accompagnement pourrait s'intégrer dans le cadre d'une politique de concertation de l'ensemble des personnes impliquées dans le soutien à l'orientation, conformément à une recommandation déjà faite par le Conseil supérieur de l'éducation.<sup>61</sup> Un tel effort de concertation est-il possible? Difficilement peut-être, mais on peut le croire quand même, compte tenu des efforts déjà tentés avec succès dans certains collèges, par exemple dans des projets d'aide à la réussite où des gens de tous les services collaborent ensemble. De la même manière, les différents membres du personnel pourraient être invités à partager, dans la mesure des possibilités que leur offre leur tâche propre, la responsabilité d'accompagner les jeunes dans leur cheminement. Dans certains cégeps, on essaie de créer des communautés d'appartenance, des familles à l'intérieur des programmes, où des adultes et des jeunes développent une qualité de communication favorable à ce type d'intervention.

## 2.4 Religion et foi au cégep

La religion et la foi gardent-elles une place dans l'expérience des jeunes au cégep? Pour répondre à cette question, il importe d'abord de préciser quelque peu en quoi l'une et l'autre se distinguent.

La **religion**, comme la spiritualité mais pour des raisons différentes, est une réalité difficile à cerner. Elle regroupe, en effet, différents ordres d'expérience et

60. GRAND'MAISON (1992), p. 205.

61. Conseil supérieur de l'éducation (1989): «Cette fonction d'orientation doit être conçue comme une responsabilité éducative de l'ensemble de l'établissement et non seulement comme le mandat d'un service spécialisé» (n° 4.7.6, p. 90). «L'aide doit s'enraciner, à la limite, dans une politique institutionnelle qui engage toutes les catégories de personnel. Aussi, si les services d'information et d'orientation entendent répondre aux besoins des élèves, leur est-il nécessaire de s'intégrer à la dynamique même du cégep et d'être inclus dans le projet d'établissement» (n° 5.6.5, p. 108).

---

de représentation qui relèvent de la psychologie, de l'éthique, de la sociologie, de la théologie. Elle comporte une dimension intérieure (piété, mystique), implique des comportements moraux et constitue elle-même un acte de nature éthique. Elle s'inscrit dans des rites, se dit dans des croyances partagées par une communauté donnée et s'appuie sur des institutions pour se transmettre. Elle intègre une certaine expérience du sacré, lequel peut être nommé de bien des manières différentes. Elle traduit fondamentalement l'élan de l'être humain vers une réalité mystérieuse, qui le fascine et l'effraie tout à la fois (R. Otto).

La **foi** n'exclut pas toutes ces composantes, mais elle les transforme et les qualifie à partir d'une Parole reçue comme une révélation, et qui instaure une dynamique de clarification et de critique purificatrice en rapport avec toutes les dimensions de l'expérience humaine, y compris la dimension religieuse. Avant d'être inscrite dans des rites, traduite dans un comportement, la foi est réponse à cette Parole, écoute, dialogue et communion. C'est ainsi que la spiritualité telle qu'elle est décrite plus haut, par exemple, prendra une coloration particulière en étant vécue à l'intérieur de la foi. Le sens décisif donné à sa vie deviendra la réponse à un appel inscrit au creux de l'être par Celui qui donne d'exister. La vie apparaît dans la foi comme un don de Dieu, en même temps que comme une mission confiée par quelqu'un qui aime inconditionnellement les humains et ne les abandonne pour aucune raison. La vie dans la foi est d'abord vie en communion, marquée par une confiance sereine et familière.

Les jeunes qui sont ouverts à une forme de transcendance sont-ils plus près de la religion ou de la foi? Ils ne font certes pas une grande place aux rites, aux croyances, aux préceptes moraux, à l'institution religieuse. Ils peuvent, par contre, connaître des expériences proches d'une sorte de religion naturelle ou de la mystique. Ils éprouvent de la curiosité et parfois de l'attrait pour les religions non chrétiennes. Mais la façon dont ils décrivent le plus souvent leur expérience la rapproche de la foi plus que de la religion<sup>62</sup>. Ceux et celles qui connaissent cette expérience semblent vivre les difficultés d'orientation d'une façon moins angoissante.

Les entrevues réalisées auprès des cégépiennes et des cégépiens ont fait apparaître trois types principaux de préoccupations ou de besoins qui pourraient faire l'objet d'interventions spécifiques: la **question religieuse**, l'**étude des grandes religions non chrétiennes**, et une **appropriation critique de la formation reçue au secondaire**. Comme moyens d'aborder ces questions, ils suggéraient des **cours complémentaires**, des **activités ponctuelles**, l'**animation pastorale**.<sup>63</sup> Qu'en pensent les personnes qui oeuvrent en milieu collégial?

#### 2.4.1 La formation religieuse

D'abord, considèrent-elles qu'il y a place au cégep pour des activités permettant d'explorer davantage la dimension religieuse de l'expérience humaine? En général, elles répondent oui, pourvu que ça ne prenne pas la forme d'un endoctrinement.

62. Cf. plus haut, p. 22-24.

63. Cf. plus haut, p. 25-29.

*Il est symptomatique qu'on soit passé d'une confessionnalité à outrance qu'on avait dans le système éducatif auparavant à un système où ces questions sont évacuées, alors qu'elles sont au coeur de l'homme. Sans mettre un focus excessif là-dessus au moment de l'adolescence, il serait important de les aider à réfléchir sur ces questions. Qu'il ne se donne aucun cours, qu'il ne se parle même pas de la réalité de Dieu dans un cégep... c'est aberrant dans une perspective de formation fondamentale. Les nouveaux tabous: religion et spiritualité! On n'a plus le droit d'en parler sans se faire qualifier de naïfs, d'individus peu équilibrés, comme si le problème de la spiritualité, du sens de la vie nous échappait et qu'on n'ose pas le regarder. Je trouve ça assez dramatique (enseignant de psychologie).*

*Du point de vue de la formation fondamentale, une connaissance historique de nos origines chrétiennes comme Québécois devrait faire partie du bagage culturel d'un étudiant qui passe par le cégep. Pour comprendre la «québécoité»... (enseignant de philosophie).*

*Le temps est favorable pour proposer, dans les cégeps où il n'y en a pas, des cours de culture religieuse. Le contexte est moins agressif. C'est très défendable dans un contexte de rencontre interculturelle, et pour favoriser l'appropriation de notre propre héritage. Nous avons une responsabilité dans les cégeps, sur le plan d'une culture fondamentale (animateur de pastorale).<sup>64</sup>*

Les cours de sciences de la religion sont maintenant reconnus comme une discipline de base contribuant au même titre que les autres à la formation fondamentale. Dans certains collèges, ils font même partie des cours obligatoires des sciences humaines. Huit cours peuvent être offerts comme cours de concentration, quatre sont dits «ministériels» et quatre autres sont laissés au choix des collèges. Ces cours ont été élaborés par des personnes qui enseignent dans ce domaine. Leurs contenus et objectifs, de nature culturelle, sont assez larges pour s'ajuster à une clientèle pluraliste et aux capacités personnelles des enseignantes et des enseignants. En plus de ces cours, trente-sept autres sont disponibles dans les cahiers de l'enseignement collégial et plusieurs collèges continuent d'y puiser pour leur programmation. Des cours peuvent aussi être créés localement pour répondre à des besoins particuliers.

Une compilation statistique pour l'année 1990-1991 a permis de recueillir les données suivantes. L'automne 1990, quatre-vingt-treize cours ont été donnés dans trente-sept collèges publics et privés. Quatre mille six cent trente-cinq élèves s'y sont inscrits, pour une moyenne de 49,8 élèves par cours. L'hiver

64. Ces témoignages, joints à ceux mentionnés plus haut (p. 58-59) laissent entendre qu'on ne peut affirmer sans nuance que «l'indifférentisme religieux imprègne le milieu collégial» (hypothèse 1.2, p. 3). Une évolution notable semble plutôt aller dans le sens d'une plus grande ouverture et d'un plus grand respect à l'égard de la religion et de la spiritualité.

1991, quatre-vingt-onze cours ont été suivis dans trente-six collèges par quatre mille quatre cent cinquante-cinq élèves, pour une moyenne de quarante-neuf élèves par cours.

Tableau 1

Fréquentation des cours de sciences de la religion  
Année scolaire 1990-1991

|                   | Collèges publics |           | Collèges privés |           |
|-------------------|------------------|-----------|-----------------|-----------|
|                   | Aut. 1990        | Hiv. 1991 | Aut. 1990       | Hiv. 1991 |
| Collèges          | 22               | 22        | 15              | 14        |
| Cours             | 50               | 47        | 43              | 44        |
| Matières          | 25               | 23        | 13              | 25        |
| Élèves            | 2 352            | 2 405     | 2 283           | 2 050     |
| Moyenne él./cours | 47               | 51        | 53              | 46,5      |

Source: DGEC, liste 534 - 04 du SIGDEC.

Il semble que l'intérêt des élèves inscrits à ces cours soit surtout d'ordre culturel.

*Les jeunes qui s'y inscrivent sont prêts à explorer davantage la question religieuse, le plus souvent comme partie de leur culture générale. Comme ils ne sont pas à un âge où l'on éprouve un besoin de salut, très peu vont y chercher une réponse existentielle pour eux-mêmes. Ils sont plutôt intéressés à décanter ce qui a été appris au secondaire, et à découvrir d'autres mondes culturels à la suite de contacts physiques ou intellectuels avec l'univers bouddhiste ou musulman, par exemple (coordonnateur du comité pédagogique des sciences de la religion).*

Dans certains collèges, on va faire état d'un abandon de ces cours, faute d'inscriptions suffisantes.

*On a déjà offert un cours sur l'univers de la Bible, mais il n'y avait pas assez d'inscriptions (directeur général).*

*On a déjà eu un cours sur le «problème de Dieu». Il a été abandonné par la suite, faute de clientèle (enseignant de philosophie).*

Il faudrait cependant examiner de près les raisons de ce manque d'intérêt en certains endroits. Le dynamisme et la réputation des enseignantes et des enseignants semble être un facteur important. Également, la place qu'on fait à de tels cours dans l'horaire. Le nombre de cours offerts peut également influencer la perception que les jeunes peuvent se faire de leur importance ou de leur intérêt. De plus, aucune faculté universitaire n'exige de cours de sciences de la religion comme préalables.

---

Y a-t-il lieu de s'en tenir au traitement de la question religieuse à l'intérieur d'autres cours de sciences humaines? Cette approche comporte des limites importantes. Il s'agit, le plus souvent, d'un «*traitement large, même vague*» (enseignant de philosophie). Dans plusieurs cas, des élèves se sont plaints que la dimension religieuse y était discréditée. On en fait alors «*un objet de consommation facile, en se faisant complice du plaisir de certains étudiants à tout rejeter*» (enseignant de sciences de la religion). De toutes manières, la propension de plusieurs enseignants de sciences humaines à aborder des questions religieuses ne démontre-t-elle pas la pertinence d'une réflexion plus approfondie sur le phénomène religieux?

Pourquoi alors certains collèges n'offrent-ils pas de cours de sciences de la religion? N'y a-t-il pas là une dimension essentielle à la formation?

Il semble qu'il ne faut pas négliger certains facteurs trop humains pour comprendre cette abstention dans certains collèges. D'une part, à la direction générale ou à l'administration pédagogique, on peut trouver des personnes appartenant à une génération qui a fait table rase des questions religieuses et qui n'ont pas suffisamment pris conscience de l'état d'esprit différent des jeunes. D'autre part, les intérêts corporatistes de certains enseignants à l'intérieur des sciences humaines peuvent entrer en conflit avec l'ouverture de postes dans une nouvelle discipline.

Il faut s'interroger sur le message donné aux élèves par le fait de ne pas offrir de cours de sciences de la religion: ne signifie-t-on pas ainsi que la pertinence de la formation religieuse cesse avec la fin du secondaire et qu'elle n'a rien à voir avec la formation fondamentale que les collèges ont pour mission de donner? Il y aurait lieu de faire en sorte que tous les collèges offrent au moins quelques cours de sciences de la religion, et d'une manière qui les rendent accessibles aux élèves. L'intérêt et le besoin existent, même si ce n'est pas chez une vaste majorité d'entre eux.

Parmi ces cours, serait-il opportun d'en offrir qui visent la réappropriation critique de l'héritage chrétien reçu par les jeunes depuis leur enfance? On doute, en général, que l'intérêt soit suffisant, et le caractère plus confessionnel d'un tel type de cours pourrait faire problème. Par contre, certaines demandes en ce sens sont venues du personnel enseignant.

*Je vais donner bientôt quinze heures à des membres du personnel enseignant qui cherchent à retrouver ce qu'il peut y avoir de vivant pour eux dans leur héritage religieux. Mais les jeunes n'ont pas le sentiment d'avoir reçu grand-chose. Ils sortent du secondaire sursaturés (animateur de pastorale).*

Cette dernière formulation fait apparaître le paradoxe d'un enseignement qui vise à transmettre une quantité considérable d'information et qui semble provoquer le contraire de ce qu'il cherche: la non-information.

---

L'ignorance des jeunes en matière religieuse a été amplement confirmée par les adultes interrogés à ce sujet. Qu'est-ce qui permettra de corriger cette déficience? La question n'est pas simple et le cégep ne pourrait s'attribuer cette tâche à lui seul. Sa contribution se situe du côté d'une culture religieuse plus large, qui pourrait être pour les jeunes l'occasion d'une reprise d'intérêt pour le phénomène religieux d'abord, puis éventuellement pour leur propre tradition.

Les jeunes ont besoin, comme pour la transmission des valeurs, de modèles crédibles, de démonstration par la pratique vécue, pour découvrir la différence que peut faire la dimension religieuse dans l'expérience humaine. Certains suggèrent alors que l'approche pédagogique se concentre sur des mises en situation ou des rencontres significatives sur lesquelles on réfléchirait ensuite: visite d'un monastère, d'une mosquée ou d'un temple zen, témoignages personnels ou événements culturels suivis d'échanges, réflexion sur des situations nouvelles à l'intérieur des collèges (des élèves musulmans qui demandent une salle pour prier ensemble, par exemple) ou dans la société (l'attrait des sectes, les mouvements de libération inspirés de la foi chrétienne, etc.).

#### 2.4.2 L'animation pastorale

La ressource qui s'adresse le plus directement à la dimension spirituelle et religieuse de la personne est l'animation pastorale. En 1990-1991, trente-six collèges sur quarante-sept offraient un service de pastorale, dont cinq par le moyen d'un poste à temps complet, rémunéré par le cégep. Dans les autres cas, il s'agit d'un poste à temps partiel, rémunéré conjointement par le collège et une autre source, ou totalement par des sources extérieures (diocèses, communautés religieuses). Le collège fournit un local, et parfois un budget de fonctionnement.

Comment comprendre la place et le rôle de ce service à l'intérieur des collèges? On peut trouver des réflexions et des suggestions sur la fonction, les facettes et les exigences d'un tel service dans un certain nombre de documents récents<sup>65</sup>. Aux fins de la présente recherche, j'ai choisi de privilégier les aspects de la question qui se rapportent plus directement à la problématique décrite.

##### Une perspective «holistique» ou globale

Les cégepiennes et les cégepiens expriment le besoin d'être entendus, reconnus et respectés comme personnes à part entière, et non seulement comme main-

65. Cf. Fédération des cégeps (Commission des DSAE), *Position de la Commission des DSAE sur la mission éducative des collèges*, juin 1979; Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation, *Recommandation au ministre de l'Éducation au sujet de l'éducation religieuse au collégial*, mai 1983; AQAAPC, *Réaction de l'AQAAPC au document «Recommandation au ministre de l'Éducation au sujet de l'éducation religieuse au collégial»*, mars 1984; *Proposition d'encadrement en matière d'activités religieuses*, juin 1985; Assemblée des évêques du Québec, *La présence chrétienne en milieu cégepien*, 1986; AQAAPC, *Communiqué de presse et dossier sur le rapport de l'AEQ relatif à la présence chrétienne dans les cégeps*, 29 septembre 1986; *Répertoire et guide d'animation pastorale (objectifs et activités de pastorale)*, 1986-1989; Robert MERCIER, *Inventaire des thèmes traités lors des sessions de perfectionnement des animatrices et animateurs de pastorale depuis le début des cégeps*, 1987; Gérard MARIER, *Le Cégep ou Voyage au désert*, Québec, Éd. Anne Sigier, 1990.

---

d'oeuvre en formation. Ils portent des questionnements et des expériences qu'ils arrivent mal à situer et à interpréter. Ils affrontent des défis parfois trop exigeants pour leurs moyens, sans pouvoir même s'appuyer sur une vision solide de leurs finalités. Ils «craquent» souvent en cours de route, à force de «tourner à vide» bien qu'à haut rendement. Leur vie est fragmentée et manque d'assises solides et de sens profond.

Les solutions ne sont pas que techniques, administratives, pédagogiques. Elles relèvent aussi d'une intégration plus totale et unifiante des diverses composantes de la vie des jeunes au cégep. Cette intégration demande un soutien particulier, de l'ordre de la sagesse. Sans l'apport de cette dimension, les autres éléments de solution ne pourront guère former beaucoup mieux qu'une mécanique sans âme.

L'animation pastorale peut apporter ici une contribution importante, bien que non exclusive. Les jeunes la perçoivent d'ailleurs spontanément dans cette perspective, en la caractérisant comme un lieu où l'humain est valorisé pour lui-même, dans toutes ses dimensions.

En ce qui a trait au défi de leur avenir, l'apport de l'animation pastorale pourrait consister à le leur faire envisager dans une perspective aussi large que possible: sans se couper de leur passé ni de leur présent, et en prenant en compte leur insertion dans une communauté humaine qu'ils partagent la responsabilité de servir.

La préoccupation de l'avenir est tellement importante au cégep que le présent des jeunes se trouve dans une bonne mesure happé par elle. Or, un des meilleurs gages de préparation à l'avenir, c'est l'intégration du présent. *«Le spécifique de la vie spirituelle, c'est de ramener au présent, à l'aujourd'hui. Le Royaume est déjà là»* (animateur de pastorale). Les jeunes ont besoin d'être aidés à croire et à espérer en l'avenir, mais vu autrement que par le milieu environnant (famille, collège, société), et en repérant des signes d'espérance dans leur passé et leur présent, malgré des blessures parfois profondes (divorce des parents, peine d'amour, avortement). Cela suppose de prendre des temps d'arrêt pour relire son existence et voir en quoi Dieu y était à l'oeuvre: il le sera aussi dans l'avenir. «Le Royaume est déjà là, et il vient...» Une confiance qui ne serait pas étayée par des expériences positives risque d'être fragile et de reposer trop exclusivement sur la fascination d'un possible économique: le marché, les débouchés, toutes réalités extérieures aux jeunes eux-mêmes.

### Développer la foi en soi et la solidarité

Une façon de développer la foi en soi consiste à proposer des défis à relever; défis accessibles, de courte durée, dont les jeunes peuvent voir le résultat assez rapidement; défis également qui vont dans le sens d'une prise en charge d'eux-mêmes et de leur milieu, de la solidarité ou de l'intériorisation.

---

*Les jeunes ont très peu de temps pour autre chose que leurs études. Ils travaillent en plus. C'est parfois plus difficile de regrouper les jeunes pour une activité anodine, peu engageante, que pour un plus gros défi, du genre «24 heures d'écriture». La dimension de la créativité est aussi importante, dans un milieu où ils passent plusieurs heures par jour à recevoir des cours et à absorber (animateur de pastorale).*

*Il faut que nous soutenions les initiatives et les projets qui vont dans le sens d'une conscience internationale, d'un service à la collectivité, de l'entraide entre élèves. Les jeunes ont besoin d'engagements qui ont du sens pour se former aux valeurs, à la spiritualité. Un service de pastorale ou d'animation spirituelle peut aider à ça (directeur général).*

Dans le contexte d'une plus grande concertation entre le personnel et les services (orientation, santé, psychologie) préoccupés par la dramatique existentielle des jeunes, il y a peut-être une contribution originale possible: poser la question de l'avenir autrement, sur la base d'une foi en quelque chose qui se vit maintenant et qui vient de plus loin que l'individu. Ouverture au transcendant, à l'intérieur de l'expérience du jeune. Ouverture à l'Autre, qui se rencontre aussi dans les autres. L'animation pastorale peut rendre un service appréciable, en soulignant la relation nécessaire entre la réalisation de soi et la prise en charge de sa responsabilité sociale. Dans la foi chrétienne, cela fait un. La formule des «ateliers de pratique évangélique», ou de «mise en pratique des valeurs» fait largement sa place au sens de la responsabilité envers son milieu et à l'importance d'un engagement à le transformer de manière plus conforme aux valeurs humaines fondamentales et à l'Évangile<sup>66</sup>.

Une telle intégration du passé, du présent et de l'avenir du jeune, de même que du soi et de la communauté humaine, la valorisation de dimensions de son expérience qui sont peu reconnues ou explorées dans son environnement habituel, découlent d'une vision «holistique» ou globale de la personne. C'est un contrepoids au «saucissonnage» que les jeunes subissent par ailleurs en étant contraints de fonctionner dans un univers compartimenté. S'intéresser à toute la personne signifie s'intéresser à la personne **pour elle-même**. Et paradoxalement, c'est quand la personne est rencontrée gratuitement qu'elle devient capable de «rendement», de dépassement de soi et d'intégration sociale. Le temps «perdu» avec les élèves est peut-être en définitive le plus «productif».

#### Point de mire: l'espérance

Compte tenu du «drame spirituel» des jeunes décrit plus haut, il apparaît souhaitable que les interventions à caractère religieux visent principalement à nourrir l'espérance. Toute la société donne l'impression d'être bloquée par un sentiment d'impuissance et de fatalité face à des phénomènes comme la compétition internationale et la dictature du marché, la loi du plus fort ou le

---

66. Cf. *Jalons pour l'agir pastoral en milieu collégial*, Association québécoise des animateurs et animatrices de pastorale des cégeps, 1990.

---

«darwinisme social», le chômage et l'appauvrissement, la dilapidation des ressources naturelles et la détérioration de l'environnement, la montée de la violence. À peine quelques mouvements qui paraissent bien marginaux élèvent-ils la voix et entreprennent-ils des initiatives pour changer le cours des choses, avec un succès relatif dans certains cas: recherche de coopération et de concertation entre les agents économiques, réduction de la pollution, ... Mais la tâche est tellement immense, et les intérêts impliqués tellement puissants, qu'il faut puiser à quelque source très profonde pour tenir dans des engagements et des espoirs de ce genre. La dimension religieuse, présentée dans son enracinement humain et historique, peut ici offrir des ressources importantes, à la fois sur le plan de la vision et des motivations et sur celui de l'appartenance à un réseau de personnes partageant une espérance commune.

Pour des jeunes aux prises avec des questions d'orientation et de sens, de telles perspectives peuvent apporter un surcroît de souffle et d'énergie intérieure. L'expérience religieuse comporte en effet la double dimension de la résistance, ou de la dissidence, et de la créativité. Elle soutient la critique d'un certain état de choses et des valeurs qui le sous-tendent, tout en proposant des lignes directrices pour l'élaboration d'une utopie créatrice. Elle peut également instaurer un climat intérieur de confiance et de sérénité, même en situation de crise ou d'adversité. Elle propose enfin une compréhension globale ou «holistique» de l'être humain qui peut correspondre au besoin des jeunes d'être respectés dans l'intégralité de leur personne.

### Diversité des approches

Des approches diverses sont utilisées par les services de pastorale, selon la personnalité des animateurs et animatrices, les milieux des collèges et les régions.

Certains vont plus ou moins transposer et adapter au collège une approche centrée sur la prière, les célébrations, l'éducation de la foi. Ils visent à créer au collège une cellule chrétienne, et à témoigner explicitement de l'Évangile. Ils ont le souci de ne pas «camoufler» leur identité et la nature du service qu'ils veulent offrir au nom de l'Église.

D'autres chercheront plutôt à atteindre celles et ceux qui se sont éloignés de l'Église et de ses pratiques liturgiques et qui s'imaginent pour cela que leur vie n'a plus rien à voir avec le «spirituel». Un animateur dit faire exprès pour intervenir d'une façon non traditionnelle, afin de briser l'image du service de pastorale comme chapelle, et faire prendre conscience aux jeunes de la dimension spirituelle de ce qu'ils vivent, d'abord en étant présent à eux. À travers la présence d'une personne portant officiellement ou publiquement la question du sens et du spirituel, celle-ci se pose à eux au coeur d'une activité qui les concerne ou les intéresse.

*«Face à l'indifférence comme phénomène de civilisation, il faut intervenir sur les conditions d'accès au spirituel, préparer le terrain. Il faut*

---

*réintroduire l'intérêt pour des questions humanitaires, puis celui des questions religieuses fondamentales. Il faut favoriser la rentrée en soi-même pour entendre ces voix intérieures, se confronter à son mystère, au non-sens, retrouver la capacité d'écoute, la disponibilité à se laisser parler par un autre que les éducateurs doivent savoir proposer<sup>67</sup>.»*

Un choix est habituellement fait entre ces approches, en fonction des charismes personnels et de l'évaluation des besoins de chaque milieu. La première atteint un plus petit nombre de personnes, mais introduit directement dans l'ordre de la foi. Elle peut susciter l'engagement des jeunes croyantes et croyants dans le milieu. La seconde offre une possibilité d'engagement à tout jeune qui le souhaite et vise une transformation du milieu dans le sens des valeurs évangéliques, mais sans toujours expliciter cette référence. Des temps de prière et de célébration peuvent survenir à l'occasion des temps forts de l'année liturgique ou selon les circonstances.

Certaines tensions sont perceptibles entre les partisans de ces deux approches. Il s'agit pourtant de deux dimensions constitutives de l'évangélisation, et donc de deux approches également légitimes sur le plan pastoral. On peut supposer que les valeurs et la culture régionales et le contexte de l'établissement vont influencer sur le choix d'une approche ou d'une autre.

Une expérience intéressante mérite d'être soulignée dans le contexte urbain de certains collèges de la région montréalaise. Pour acquérir droit de cité à l'intérieur de l'établissement, et aussi par conviction quant à la nature de la mission de ces collèges, certains services sont identifiés comme «animation à la vie spirituelle». Cette appellation donne apparemment une coloration moins confessionnelle au service, bien que les animateurs responsables aient une claire identité de chrétiens catholiques. Les jeunes comme les membres du personnel s'y retrouvent avec peut-être moins de réticence.

*Bien des jeunes (et des adultes) sont ouverts à une démarche spirituelle, mais seule une petite minorité est prête à ce qu'on leur ouvre les portes dans le domaine religieux. En se concentrant sur eux, on fermerait la porte à tous les autres. Mieux vaut miser la carte de la gratuité, parce qu'en bout de course, Dieu reconnaîtra les siens. On ne va pas d'abord chercher l'aspect confessionnel. On pense que l'important, c'est d'abord le bien-être des gens, qu'ils vivent une démarche qui soit forte, belle, épanouissante pour leur vie d'aujourd'hui et de demain. On va mettre des gens pour les accompagner au jour le jour dans ce qu'ils vivent, dans ce qu'ils sont (animateur de pastorale).*

Les animateurs impliqués dans cette expérience apprécient que le diocèse leur ait donné un mandat respectant l'orientation et l'appellation de leur service. La possibilité qu'un tel service soit éventuellement assuré par quelqu'un d'une autre tradition religieuse existe, mais ne semble pas vraiment poser problème:

67. André CHARRON, (1989), p. 11.

---

d'une part, cette possibilité demeure mince tant que la population des collèges demeurera majoritairement d'origine chrétienne, et d'autre part cette personne devrait démontrer la même ouverture que les animateurs et animatrices actuellement en place. L'évaluation positive de cette expérience dans les cégeps où elle est menée est en voie d'en convaincre d'autres d'introduire un service semblable dans leurs activités.

### La responsabilité des collègues

La plupart des collèges disposent actuellement d'un service de pastorale et un certain nombre se préparent à en établir un. Les obstacles à surmonter pour y arriver paraissent dans la plupart des cas relever moins d'une résistance idéologique que de considérations pragmatiques: restrictions budgétaires, problèmes d'espace, conflits de juridiction possibles avec d'autres services. Dans quelques collèges, il subsiste un résidu de méfiance à l'égard de toute entreprise à caractère religieux, mais on y voit en général un problème sectoriel que le temps devrait permettre de surmonter. La composition multiculturelle de la population scolaire et le caractère non confessionnel de la plupart des collèges font davantage difficulté. Mais là encore, il est remarquable de constater que la volonté de respecter une dimension importante de l'expérience humaine l'emporte le plus souvent, et l'on trouve, intellectuellement du moins, des façons possibles de contourner ces difficultés.

Cela dit, les collèges n'en sont pas, pour la plupart, à instituer à même leurs budgets des postes en animation pastorale ou spirituelle. Cela semblerait pourtant l'aboutissement logique de la reconnaissance d'un tel service comme relevant de la responsabilité éducative des collèges, et l'on peut souhaiter que ce terme soit atteint dans un avenir pas trop lointain. Toutefois, plutôt que de chercher à accélérer une telle évolution, certains animateurs et animatrices de pastorale pensent qu'il y a plutôt lieu d'utiliser la période actuelle de maturation pour faire encore plus solidement la preuve de leur pertinence spécifique et pour asseoir leur crédibilité sur des réalisations bénéfiques pour le milieu. Autrement, l'implication financière des collèges pourrait les conduire à imposer à un service d'animation pastorale ou spirituelle des tâches et des fonctions ne relevant pas de sa nature propre.

Cette crédibilité des services d'animation pastorale ou spirituelle repose sur la qualité des ressources qu'ils mettent à la disposition du milieu, leur aptitude à susciter des expériences d'apprentissage, leur ouverture et leur oecuménisme. Moyennant ces conditions fondamentales, il y a lieu de croire que les limites encore posées à leur présence en milieu collégial tendront à diminuer. Les responsables de l'administration peuvent évidemment jouer un rôle important pour faire évoluer la situation dans un sens ou dans l'autre, et il leur incombe de bien évaluer les besoins des jeunes au regard des autres considérations.

## CONCLUSION ET SYNTHÈSE DES RECOMMANDATIONS

---

Au terme de cette exploration dans le monde du collégial, quelques faits se dégagent avec plus de netteté et quelques possibilités d'intervention peuvent être retenues.

### *Les besoins et préoccupations des jeunes cégépiens et cégépiennes*

L'angle choisi ici pour explorer les besoins et préoccupations des jeunes au sujet de l'éthique, de la spiritualité et de la religion a été l'interrogation existentielle des cégépiennes et cégépiens face à l'avenir. À mesure que je les écoutais, en prêtant attention au ton de leur voix, à l'expression des visages, aux convergences entre les témoignages, je me suis fait l'image d'une génération en situation précaire, encore proche de ses sources affectives et spirituelles, mais poussée vers un goulot d'étranglement où les attentes et les contraintes sociales, culturelles et économiques risquent de prendre le dessus sur la préservation de l'intégrité personnelle. Passage difficile à négocier, qui peut permettre de conjuguer le rêve avec la réalité, mais où les risques de naufrage sont grands. Épreuve qui fait appel à des compétences et à une maturité que les jeunes n'ont généralement pas acquises au moment où des choix décisifs doivent se faire. Leur adolescence se prolonge<sup>68</sup> et ils font face à des défis qui sont ceux de l'âge adulte. Une étape de maturation semble avoir manqué, de même que le soutien nécessaire pour bien la franchir.

En matière de recherche éthique, spirituelle et religieuse, les jeunes cégépiennes et cégépiens rencontrés portent des questions, des intérêts et des aspirations dépassant probablement l'impression qu'ils donnent souvent à leurs aînés. Cette recherche prend des formes et des voies diverses, souvent peu conformes aux normes et aux modèles qui prévalaient dans une société plus homogène et traditionnelle. Elle est marquée par un taux élevé d'incertitude, de confusion et parfois d'incohérence sur les valeurs; ce qui oblige à constater un certain échec dans la transmission des repères culturels, échec peut-être explicable par la confusion de la société en général en cette matière. Même si certains jeunes disent avoir tourné la page sur ces questions et s'être éloignés de toute recherche religieuse, il ne serait pas exact de parler d'indifférence générale, encore moins d'hostilité ou de répugnance. Leur interrogation profonde sur le sens de ce qu'ils vivent et leur carence d'espoir ouvrent sur une quête de nature existentielle radicale. Ce n'est pas parce qu'ils n'emploient pas le langage de la spiritualité pour en parler que cette recherche ne comporte pas une dimension proprement spirituelle. Le désir qu'ils ont, par exemple, de passer de ce qui les rend «aliénés de soi» à ce qui est en eux «natif et originel<sup>69</sup>», ou de se réaliser en transformant quelque chose de ce qui ne va pas dans le monde, ou de se mettre en accord avec les voix les plus profondes qu'ils portent en eux, tout cela appartient à l'ordre du spirituel. Une attention particulière portée à ces dimensions du cheminement des jeunes pourrait sans doute les aider à surmonter leur désarroi face à l'avenir et au défi de se construire comme sujets libres et responsables de leur devenir.

68. Cf. T. ANATRELLA (1988).

69. Cf. BALTHASAR (1965), note 52, p. 54.

.....

C'est par rapport à la dimension religieuse que, sauf rares exceptions, les jeunes rencontrés se sont montrés les plus difficiles à saisir. Ils flottent le plus souvent entre de vagues souvenirs et des curiosités mal définies, allergiques à tout ce qui sent le dogmatisme et l'autorité, mais ouverts à découvrir la part vivante de mystère qui les fascine tout de même dans l'expérience religieuse de certains individus ou groupes culturels. S'ils sont souvent étrangers aux pratiques rituelles ou liturgiques, plusieurs vont chercher dans le silence, la méditation ou des visites à des monastères, par exemple, un ressourcement intérieur à caractère religieux. Et bien que généralement indifférents à la religion établie, ils peuvent connaître une expérience proche de l'essentiel de la foi chrétienne.

### *Voies d'intervention*

Sur la question de principe, à peu près tout le personnel des cégeps qui a été rencontré a affirmé la responsabilité des collèges de soutenir les jeunes dans leur démarche éthique, spirituelle et religieuse, au nom même de leur mission éducative fondamentale. Certains facteurs, tels une certaine confusion sur la formation fondamentale, l'incitation systémique à une spécialisation hâtive et la surdemande pour les services<sup>70</sup> sont toutefois en contradiction avec cette volonté déclarée.

Par quels moyens et quelles ressources les collèges peuvent-ils contribuer à soutenir plus efficacement la recherche des jeunes?

- Pour créer un climat d'établissement propice à la réflexion éthique, le **projet éducatif** d'un collège devrait nommer quelques valeurs auxquelles tend la communauté collégiale, et qui servent effectivement à orienter les décisions aussi bien que les pratiques. Cela pourrait contribuer à réduire l'impact d'une culture économiste et relativiste à l'intérieur des collèges (p. 40-44).
- Pour répondre au besoin d'accompagnement exprimé par les cégépiens et cégépiennes, la **communication entre jeunes et adultes** à l'intérieur des collèges gagnerait à être soutenue, encouragée et développée davantage, par-delà les exigences de l'encadrement scolaire. La conception et la distribution des tâches, de même que diverses mesures d'encadrement et de ressourcement, devraient contribuer à rendre cela possible, pour les enseignantes et les enseignants aussi bien que pour le personnel des différents services. Un tel type de présence est exigé par un mode de transmission des valeurs qui ne soit pas qu'intellectuel ou scolaire (p. 45-49).
- Les **services aux élèves** demeurent la première ligne de contact pour la majorité des jeunes aux prises avec des difficultés de tous ordres, un lieu important d'écoute, de communication et de développement personnel. Il semble donc qu'il y ait lieu de réaffirmer leur caractère indispensable dans un contexte où les restrictions budgétaires tendent à les affecter à la baisse (p. 49-50).

70. Cf. hypothèses 2.1, 2.2 et 2.3, p. 3. Ces facteurs jouent effectivement un certain rôle, comme les données recueillies ont pu le montrer.

- 
- Le **contexte pédagogique** d'un cours ou d'un programme offre des possibilités d'intervention en rapport avec les valeurs et la compétence éthique particulières à chaque discipline ou domaine d'apprentissage. Ces possibilités pourraient être exploitées davantage, peut-être dans le cadre d'une meilleure collaboration interdisciplinaire, favorisant la mise en commun des compétences sur le plan de la formation éthique (p. 51-52).
  - Pour aider les jeunes à surmonter cette crise de l'espoir et de la confiance qui semble être au coeur de leur expérience spirituelle, les **interventions relatives à leur orientation** représentent un lieu et un moyen privilégiés. Il importe en particulier d'aider les jeunes à identifier les aspirations qui sont les plus profondes en eux, et les inviter à les respecter le plus fidèlement possible, sans se laisser déterminer entièrement par des considérations extérieures à eux-mêmes (p. 59-62).
  - Parmi les conditions de réalisation d'une telle approche, il y a lieu de reprendre une suggestion du Conseil supérieur de l'éducation, visant à concevoir cette fonction d'orientation *«comme une responsabilité éducative de l'ensemble de l'établissement et non seulement comme le mandat d'un service spécialisé<sup>71</sup>»*. Une telle conception ferait appel à une plus grande **concertation** entre les différents membres du personnel, suscitée et soutenue par un projet d'établissement cohérent (p. 62).
  - Cette invitation à la **foi en soi** devrait s'accompagner d'une sensibilisation à la **responsabilité sociale** faisant apparaître les liens entre l'une et l'autre: la meilleure contribution sociale qu'une personne puisse apporter s'enracine dans son être unique. Ce sont là deux volets d'une démarche spirituelle susceptible de **donner sens** à la vie, et qui fait cruellement défaut à plusieurs jeunes proches du désespoir (p. 68-69).
  - Parmi les activités susceptibles de répondre au besoin ou au questionnement d'ordre religieux, les **cours de sciences de la religion** sont reconnus comme une discipline de base contribuant au même titre que les autres à la formation fondamentale. Ils rencontrent les intérêts et les besoins d'une clientèle relativement importante. Il y aurait lieu de voir à ce qu'au moins certains d'entre eux soient offerts dans des conditions favorables dans tous les cégeps (p. 63-66).
  - Un autre approche appropriée consiste à offrir des **misés en situation** ou des **rencontres de témoins** suivies de réflexion avec les collégiens et collégiennes (p. 67).
  - La ressource qui s'adresse le plus directement à la dimension spirituelle et religieuse de la personne est l'**animation pastorale** ou **animation à la vie spirituelle**. Ce mode d'intervention ouvre un espace aux jeunes leur permettant de se connaître dans une perspective «holistique» ou globale et de se

71. Conseil supérieur de l'éducation (1989), p. 90.

---

développer par la mise en oeuvre de leurs valeurs. La reconnaissance de la pertinence d'un tel service devrait conduire à l'assurer dans tous les collèges. Il y a toutefois lieu ici de respecter l'étape actuelle de maturation et d'en faire un temps de consolidation et d'enracinement encore plus poussés (p. 67-72).

La mise en oeuvre de tels moyens dépend d'une volonté politique, laquelle repose en définitive sur une conception de la mission des collèges. «*Le plus grand défi demeure encore de spécifier le type de formation propre à l'enseignement collégial*<sup>72</sup>.»

\*  
\*   \*

Si cette recherche a pu mettre en lumière ou confirmer l'urgence de porter davantage attention à la situation existentielle des jeunes et à leur besoin de développement intégral, elle aura servi à quelque chose.

---

72. Paul-Émile GINGRAS, (1991), p. 204.

## BIBLIOGRAPHIE DES OUVRAGES CITÉS

---

- ANATRELLA, T. (1988). *Interminables adolescences. Les 12-30 ans*, Paris Cerf.
- ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES ANIMATEURS ET ANIMATRICES DE PASTORALE DES CÉGEPS (1984). Réaction au document «*Recommandation au ministre de l'Éducation au sujet de l'éducation religieuse au collégial*».
- ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES ANIMATEURS ET ANIMATRICES DE PASTORALE DES CÉGEPS (1986). *Communiqué de presse et dossier sur le rapport de l'AEQ relatif à la présence chrétienne dans les cégeps*.
- ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES ANIMATEURS ET ANIMATRICES DE PASTORALE DES CÉGEPS (1986-1989). *Répertoire et guide d'animation pastorale*.
- ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES ANIMATEURS ET ANIMATRICES DE PASTORALE DES CÉGEPS (1990). *Jalons pour l'agir pastoral en milieu collégial*.
- ASSEMBLÉE DES ÉVÊQUES DU QUÉBEC (1986). *La présence chrétienne en milieu cégépien*.
- BALTHASAR, Hans Urs von (1965). «L'évangile comme norme critique de toute spiritualité dans l'Église» (trad. R. Givord), dans *Concilium* 1965, n° 9, p. 11-24.
- BIBBY, Reginald W. et Donald C. POSTERSKI, (1986). *La nouvelle génération. Les opinions des jeunes du Canada sur leurs valeurs*, Montréal, Fides.
- BORG, W., R., et D. GALL, (1989). *Educational Research*, fifth ed., New York, Longman.
- BOURGEAULT, Guy (1990). «Une éthique de la responsabilité: perspective, repères, jalons», dans *Cahiers de recherche éthique*, n° 14, Montréal, Fides.
- BRETON, Jean-Claude (1987). *Foi en soi et confiance fondamentale. Dialogue entre Marcel Légaut et Erik H. Erikson* (Coll. Recherches, Nouvelle série, n° 13), Montréal/Paris, Bellarmin/Cerf.
- CHARRON, André (1989). «L'indifférence religieuse», dans *Une religion grugée par l'indifférence*, R.N.D. 1989, n° 3.
- COMITÉ CATHOLIQUE DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1981). *C'est-à-dire. Regards sur les mots qui servent à dire l'éducation chrétienne*, Québec.

- 
- COMITÉ CATHOLIQUE DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1983). *Recommandation au ministre de l'Éducation au sujet de l'éducation religieuse au collégial*.
- CONSEIL DES COLLÈGES (1986). *Les liens à établir entre le secondaire et le collégial*, Québec.
- CONSEIL DES COLLÈGES (1988). *La réussite, les échecs et les abandons au collégial*, L'état et les besoins de l'enseignement collégial (Rapport 1987-1988), Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1987). *La qualité de l'éducation: un enjeu pour chaque établissement*. Rapport 1986-1987 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, Les Publications du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1989). *L'orientation scolaire et professionnelle: par delà les influences, un cheminement personnel*. Rapport annuel 1988-1989 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, Les Publications du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1990). *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui: une tâche éducative essentielle*. Rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, Les Publications du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1991). *La profession enseignante: vers un renouvellement du contrat social*. Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, Les Publications du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1992). *Les nouvelles populations étudiantes des collèges et universités: des enseignements à tirer*. Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1992). *En formation professionnelle: l'heure d'un développement intégré*. Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec.
- CORRIVEAU, Louise (1991). *Les cégeps, question d'avenir*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture.
- DUMAS, Diane (1986). *L'enjeu des cégeps au Québec*, rapport d'étude, Montréal, Sorecom.
- DUMONT, Fernand (dir.) (1986). *Une société des jeunes?*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture.
- EARLEY, Margaret, Marcia MENTKOWSKI, et Jean SCHAFER, (ed.) (1980). *Valuing at Alverno: The Valuing Process in Liberal Education*, Milwaukee, Wisconsin, Alverno College, 1980.

- 
- EARLEY, Margaret, Marcia MENTKOWSKI, et Jean SCHAFER, (ed.) (1987). *Valuing Education Materials*, Compiled by Valuing in Decision Making Competence Division, Milwaukee, Wisconsin, Alverno College.
- ELKIND, David (1981). *The Hurried Child*, Reading, Mass., Addison-Wesley.
- ELKIND, David (1984). *All Grown Up and No Place to Go*, Reading, Mass., Addison-Wesley.
- ERIKSON, Erik H. (1972). *Adolescence et crise*, Paris, Flammarion.
- FÉDÉRATION DES CÉGEPS (Commission des DSAE), (1979). *Position de la Commission des DSAE sur la mission éducative des collèges*.
- GOHIER, Christiane (dir.) (1990). *La formation fondamentale. Tête bien faite ou tête bien pleine?* Montréal, Éd. Logiques.
- GINGRAS, Paul-Émile (1991). «Le cégep: d'hier à demain», dans *Relations* n° 573, septembre 1991.
- GOKALP, Catherine (1981). *Quand vient l'heure des choix*, Paris, P.U.F.
- GOW, Kathleen (1980). *Yes Virginia, There is Right and Wrong*, Toronto, Wiley and Sons.
- GRAND'MAISON, Jacques (1977). *Une société en quête d'éthique*, Montréal, Fides.
- GRAND'MAISON, Jacques (dir.) (1992). *Le drame spirituel des adolescents* (Cahiers d'études pastorales, n° 10), Montréal, Fides.
- GROOTERS, Dominique, (1984). «Les jeunes, l'école, la formation», dans *Culture mosaïque*, Bruxelles, Vie ouvrière, p. 172-193.
- HARDY, Alister (1979). *The Spiritual Nature of Man*, Oxford, Clarendon Press.
- INCHAUSPÉ, Paul (1986) *Enseigner au cégep. Qu'est-ce que cela veut dire?* Conférence prononcée à Québec le 21 mai 1986, lors des journées pédagogiques du collège Limoilou.
- JONAS, Hans (1990). *Le principe responsabilité. Une éthique pour la civilisation technologique*, Paris, Éd. du Cerf.
- LASCH, Christopher (1980). *Le complexe de Narcisse*, Paris, Laffont.
- LÉGAUT, Marcel (1980). *Devenir soi. Rechercher le sens de sa propre vie*, Paris, Aubier Montaigne.

- 
- LESCANNE, G. et VINCENT, T. (1988). *15-19 ans. Des jeunes à découvert*, Paris, Cerf.
- LIPOVETSKI, Gilles (1983). *L'ère du vide. Essais sur l'individualisme contemporain*, Paris, Gallimard.
- LYOTARD, Jean-François (1979). *La condition post-moderne*, Paris, Éd. de Minuit.
- LYOTARD, Jean-François (1983). *Le différend*, Paris, Éd. de Minuit.
- LYOTARD, Jean-François (1988). *L'inhumain*, Paris, Éd. Galilée.
- MARIER, Gérard (1990). *Le Cégep ou Voyage au désert*, Québec, éd. Anne Sigier.
- MERCIER, Robert (1987). *Inventaire des thèmes traités lors des sessions de perfectionnement des animatrices et animateurs de pastorale depuis le début des cégeps*.
- MINISTÈRE DES COLLÈGES ET UNIVERSITÉS, Ontario (1991). *Vision 2000: Qualité et Possibilités. Document n° 4: L'expansion du programme de base*.
- NAUD, André, et Lucine MORIN, (1978). *L'esquive. L'école et les valeurs*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- NAUD, André (1985). *La recherche des valeurs chrétiennes. Jalons pour une éducation*, Montréal, Fides (Héritage et Projet, n° 31).
- ROGERS, Carl (1972). «Une manière moderne de déterminer ses valeurs», dans *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod.
- SENNET, Richard (1979). *Les Tyrannies de l'intimité*, Paris, Éd. du Seuil.
- TERRIL, Ronald (1988). *L'Abandon scolaire au collégial, une analyse du profil des décrocheurs*, Montréal, SRAM.
- WILLIS, Paul (1979). *Learning to Labour: How working class kids get working class jobs*, Westmead, Saxon House.

## SCHÉMA TYPE D'ENTREVUE AVEC LES CÉGÉPIENS ET CÉGÉPIENNES

---

- Les années de cégep, ça représente quoi de significatif dans votre vie?  
Comment les vivez-vous? C'est une expérience plutôt positive ou négative?
- Comment vous sentez-vous devant l'avenir?
- Est-ce facile de faire des choix libres et personnels?
- Quels sont les repères ou les critères que vous vous donnez pour vous orienter?
- La réussite, c'est quoi? le bonheur?
- Y a-t-il d'autres valeurs qui jouent un rôle?
- Prévoyez-vous avoir à faire face à des dilemmes éthiques? Vous sentez-vous équipés pour les résoudre? Auriez-vous besoin de plus de ressources?
- Comment voyez-vous la société actuelle? Êtes-vous d'accord avec ses valeurs?
- Sinon, croyez-vous pouvoir changer quelque chose?
- Sur quoi vous appuyez-vous pour vivre selon vos valeurs?  
ou pour risquer de vouloir changer des choses?
- Le spirituel, c'est quoi pour vous?  
Avez-vous déjà fait des expériences spirituelles?
- Quels moyens pouvez-vous vous donner pour approfondir cette dimension?
- Dans ce cheminement intérieur, la dimension religieuse garde-t-elle un sens pour vous?
- Sinon, qu'est-ce qui vous fait difficulté?  
Si oui, qu'est-ce que ça vous fait vivre?  
Qu'y a-t-il d'important pour vous là-dedans?
- Sentez-vous le goût ou le besoin d'explorer le sens de la question religieuse comme telle? ou de mieux comprendre les différentes religions?  
ou de faire le ménage dans l'héritage chrétien que vous avez reçu?
- Est-ce que le collège vous offre des ressources pour ça? Le devrait-il?  
Quels sortes de moyens seraient les plus appropriés?  
Y a-t-il des cours qui vous intéresseraient? La pastorale, ça apporte quoi?



### SCHÉMA TYPE D'ENTREVUE AVEC LES MEMBRES DU PERSONNEL DES CÉGÉPS

---

- Selon vous, quels sont les défis principaux que les jeunes doivent affronter pendant leurs années d'études collégiales?
- Comment vivent-ils en particulier le choix d'une orientation professionnelle? Comment se situent-ils face à leur avenir?
- Sur quoi s'appuient-ils (critères, valeurs...) pour faire leurs choix?
- Percevez-vous chez eux l'émergence de valeurs nouvelles (par rapport à celles de leurs aînés), ou plutôt la tendance à les reproduire sans trop de sens critique?
- Quelles sont les contraintes ou les pressions qui peuvent s'exercer sur eux en rapport avec leur orientation?
- De quelles ressources intérieures et extérieures disposent-ils pour soutenir leur recherche?
- Comment comprenez-vous la mission éducative du collège en rapport avec cette problématique?
- Cette mission éducative inclut-elle la formation de citoyennes et de citoyens responsables, ouverts aux différentes dimensions de l'expérience humaine (y compris les dimensions éthique, spirituelle et religieuse)?
- Ou faut-il plutôt se concentrer sur la tâche de préparer des diplômés aptes à répondre aux exigences du marché du travail?
- Voyez-vous des liens possibles entre ces deux impératifs?
- Est-il possible de les articuler ensemble dans le cadre de votre responsabilité propre?
- La culture de votre collège agit-elle dans un sens ou un autre sur la capacité des jeunes d'exprimer des aspirations ou des besoins d'ordre éthique, spirituel ou religieux?
- Croyez-vous que certains cours existants se prêtent plus particulièrement à ce type d'exploration? Y aurait-il lieu d'en offrir de nouveaux?
- Quels autres types d'intervention seraient à privilégier pour accompagner les jeunes cégépiens et cégépiennes dans leur cheminement personnel, compte tenu de la mission éducative des collèges?



## RÉPERTOIRE BIBLIOGRAPHIQUE

---

### LES ÉLÈVES DU COLLÉGIAL; LEURS QUESTIONS D'ORDRE SPIRITUEL, MORAL ET RELIGIEUX

Ce répertoire bibliographique a été réalisé par madame Lise Lachance, avec l'aide et les conseils de madame Andrée Lachance, bibliothécaire au cégep François-Xavier-Garneau de Québec, et de monsieur Mario Roy, responsable du service de pastorale au cégep François-Xavier-Garneau de Québec.

Ce répertoire bibliographique a été établi à partir de:

- ÉDUQ, bibliographie analytique sur l'éducation au Québec, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la recherche, n° 20, printemps 1991; n° 19, automne 1990; n° 18, printemps 1990; n° 17, automne 1989; n° 16, printemps 1989; n° 15, automne 1988; n° 14, printemps 1988; n° 13, automne 1987; n° 12, printemps 1987; n° 11, automne 1986; n° 10, printemps 1986.
- Point de repère, Index analytique d'articles de périodiques de langue française, Services documentaires multimédia (SDM), Bibliothèque nationale du Québec, de janvier à septembre 1991, années 1985 à 1990.
- PERRAULT, Isabelle, Autour des jeunes. Reconnaissance bibliographique, «Documents de recherche» n° 17, Institut québécois de recherche sur la culture, 1988, 422 p.

[Cette bibliographie signalétique rassemble 4158 documents (livres et articles) concernant les jeunes (les 12-30 ans) du Québec. Les références sont classées par ordre chronologique à l'intérieur de 28 thèmes eux-mêmes subdivisés: 1. Jeunesse en prospective; 2. Portrait des jeunes; 3. Fondation de l'identité; 4. Aspects du proche avenir; 5. Aspirations; 6. Système d'enseignement; 7. Population étudiante; 8. Parcours scolaires; 9. Milieu scolaire; 10. Apprentissages académiques; 11. Rendement académique; 12. Inadaptation scolaire; 13. Abandon scolaire; 14. Insertion socioprofessionnelle; 15. Économie; 16. Loisirs; 17. Productions culturelles; 18. Religion; 19. Politique; 20. Langue; 21. Communautés culturelles; 22. Droits; 23. Inadaptation juvénile; 24. Délinquance; 25. Violence; 26. Santé; 27. Sexualité; 28. Famille. Un index des auteurs complète le tout et des renvois sont faits d'une section à l'autre. Bien que la majorité des documents datent des vingt dernières années, certains remontent au début du siècle. (ÉDUQ n° 16, printemps 1989, n° 16093, p. 23)].

---

## 1- ACTES DE CONGRÈS OU DE COLLOQUES COMPTES RENDUS DE RENCONTRES

\*

- DUMAS, Pascale, «Dans l'esprit de Taizé: chemin vers la communion et la solidarité», L'Église canadienne 24, n° 8, 30 mai 1991, p. 244-245.

[Compte rendu de la rencontre de près de 250 jeunes à Ottawa en mars 1991].

- GUÉRIN, Daniel, «Jeunes et Église: des rêves à concrétiser», L'Église canadienne, 18, n° 15, 4 avril 1985, p. 469-472.

[Voies d'espérance pour la jeunesse québécoise à l'intérieur de la société et de l'Église; reportage réalisé à l'occasion d'une session d'étude de l'Assemblée des évêques du Québec, tenue en mars 1984 et qui a réuni une cinquantaine de jeunes de tous les diocèses].

- MIRZA-MAKHOUL, Hayat, «Les préalables éducatifs à la formation spirituelle des moins de 21 ans», dans *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation: actes du 2<sup>e</sup> Congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada*, [Sherbrooke], Éditions du CRP, [1990?], p. 1017-1020. Microfiché comme partie des actes du congrès, n° de commande des microfiches: 9170265.

[On présente les résultats d'une recherche sur l'évolution de l'expérience de foi chrétienne chez les jeunes âgés de moins de 21 ans résidant dans l'agglomération montréalaise. Les données ont été recueillies au moyen de l'entretien semi-dirigé auprès de 350 familles. Les renseignements recueillis à partir de ces entrevues se rattachaient particulièrement au vécu de l'enfant et de ses parents. Dans le premier cas, ils permettent de cerner la manière selon laquelle le jeune découvre son intériorité et en fait le centre d'intégration de ses interactions avec le monde extérieur et avec la transcendance. Dans le deuxième cas, ces renseignements contribuent à une description factuelle des contingences de l'expérience quotidienne: type de relations établies, atmosphère familiale, perception du rôle des parents dans la croissance spirituelle, religieuse des jeunes, moyens éducatifs, etc. (ÉDUQ, n° 20, printemps 1991, n° 20342, p. 80)].

- ROBICHAUD, Cécile, «Les jeunes, notre avenir: le congrès de l'A.R.E.Q.», L'Église canadienne, 19, n° 7, 5 décembre 1985, p. 213-214.

[Témoignage d'une participante au congrès de l'Association des Religieuses enseignantes du Québec, tenu à Sainte-Foy en 1985 et auquel des jeunes étaient invités à dialoguer sur la société, l'Église et l'éducation].

- 
- SAINT-JACQUES, Marie-Christine, «Point de vue des jeunes», Service social, 35, n° 3, 1986, p.366-374.

[Compte rendu de tables rondes tenues à Québec et à Montréal].

\*

- COLLOQUE «Être jeune aujourd'hui et demain», Document synthèse, Montréal, Concertation-jeunesse, Hochelaga-Maisonneuve, 1988, 33 p.
- COLLOQUE «L'éducation, 25 ans plus tard, et après?», L'éducation, 25 ans plus tard et après? sous la direction de Fernand Dumont et de Yves Martin, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1990, 432 p.

[L'ouvrage décrit les communications présentées lors d'un colloque tenu à Québec, en novembre 1989, à l'occasion du 25<sup>e</sup> anniversaire de création du ministère de l'Éducation et du Conseil supérieur de l'éducation. Les textes des 23 communications sont regroupés sous cinq grandes sections qui rendent compte des principaux axes de réflexion du colloque: La démocratisation scolaire, la conception de l'éducation, quelques pratiques de l'enseignement, l'éducateur, vues d'ensemble et perspectives. (ÉDUQ, n° 18, printemps 1990, n° 18025, p. 6 )].

- COLLOQUE «Le cégep et vous: partenaires pour l'avenir (1988: Sainte-Foy, Québec)», Les actes du Colloque, 1 et 2, Association québécoise de pédagogie collégiale: Fédération des cégeps, [Montréal], 1988, 140 p. et 164 p., 3 microfiches chez SDM.

[Le premier tome des Actes s'ouvre avec les conférences de lancement et de bienvenue, suivies de la conférence de Pierre Lucier, «La mission des collèges: un avenir stratégique pour l'éducation au Québec», et de l'allocution de Claude Ryan, «Les cégeps aujourd'hui et demain» (... )

Le deuxième tome du colloque contient les comptes rendus de trois ateliers: 1. le cégep, agent de formation; 2. des solitudes à marier; 3. l'étudiant au pluriel. On y traite de la formation générale et de la formation professionnelle. On y traite d'évaluation des apprentissages, et aussi de l'évaluation du cégep lui-même: à quoi reconnaît-on un cégep de qualité? On définit de nouveaux modèles de gestion, on parle du rôle des détenteurs de pouvoir et de ce problème de fond que sont... les fonds. Et aussi de cette question troublante: les collèges sont-ils en liberté surveillée? Enseigner au cégep, est-ce une vocation ou un job? Les professeurs sont-ils enseignants ou éducateurs? On parle aussi de la politique de perfectionnement des enseignants. On y discute aussi des jeunes; des exposés traitent de leurs valeurs et de leurs besoins; on aborde aussi la question des élèves adultes, et aussi du défi de la multiethnicité que les cégeps ont à relever. (ÉDUQ, n° 17, automne 1989, n°s 17022 et 17023, p. 5-6)].

- 
- COLLOQUE «Les fondements en éducation morale», Les fondements en éducation morale: rapport du colloque tenu à l'Université du Québec à Montréal le mardi 26 février, 1985, UQUAM, CIRADE, [Montréal], [1985?], 3,21;4 f., 1 microfiche disponible chez SDM.

[Le document contient une partie des Actes du colloque (...), un texte de présentation, la liste des participants, le programme du colloque et le texte des deux communications qui y furent présentées. La première (celle de Pierre Lebuis) présente les éléments d'une problématique pouvant servir de base à la réflexion; elle est intitulée: «La problématique des fondements de l'éducation morale». La seconde (de Matthew Lipman) a pour thème «Le métier de la pratique morale». Elle est accompagnée d'un texte tiré du livre «Lisa» sur le jeu du rendez-vous sentimental. (ÉDUQ, n° 15, automne 1988, n° 15281, p. 70)].

- SOCIÉTÉ DE PHILOSOPHIE DU QUÉBEC, Philosophie et éducation, Actes du VII<sup>e</sup> colloque interdisciplinaire annuel de la Société de philosophie du Québec, tenu à l'Université de Sherbrooke, les 23 et 24 octobre 1982, Les Cahiers de l'ACFAS, 19, Montréal, 1984, 259 p.

[Le document (...) constitue un outil offrant un bilan des recherches individuelles et collectives sur six aspects prioritaires de l'éducation au Québec: 1. l'activité pédagogique et les inégalités; 2. l'éducation à l'interdépendance (la compréhension, la coopération et la paix internationale); 3. la formation morale; 4. l'enseignement des sciences (l'éducation et la culture scientifique); 5. la déconfectionnalisation (les modèles d'écoles pour le Québec); 6. l'éducation et les valeurs morales. La publication veut stimuler la réflexion de la société québécoise dans sa propre quête de valeurs. (ÉDUQ, n° 16, printemps 1989, n° 16018, p. 4)].

\*

- L'étude des problèmes et questions auxquels font face les jeunes Canadiens âgés de 15 à 24 ans, Ottawa, fascicules des délibérations du Comité sénatorial spécial sur la jeunesse, 1985.
- Une société des jeunes? sous la direction de Fernand Dumont, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1986, 397 p.

[Le livre réunit les travaux d'un colloque tenu en octobre 1985, à l'instigation de l'Institut québécois de recherche sur la culture. Le déroulement de la rencontre comportait quatre phases. Dans la première, il s'agissait de procéder à une reconnaissance du problème: après une vue d'ensemble où le monde des jeunes était situé dans le contexte plus large des âges et des générations, on s'est interrogé sur les aspirations des jeunes, sur les conceptions qu'ils ont de leur condition, sur les conceptions que s'en font les adultes. Dans les deux séances suivantes, on s'est proposé d'étudier tour à tour leur milieu de vie et le milieu de travail. Enfin, une quatrième séance fut consacrée à la

---

participation des jeunes aux projets et aux décisions; on a examiné la rigidité que la société actuelle présente à cet égard et l'on s'est attardé particulièrement à la politique et aux associations de jeunesse. L'ordre du livre reproduit le même schéma. Dans chacune des quatre parties, les communications sont précédées de l'exposé-synthèse qui a inauguré les échanges et elles sont suivies, à chacune des étapes aussi, d'un résumé des interventions. (ÉDUQ n° 13, automne 1987, n° 13153, p. 36)].

## 2- DOCUMENTS OFFICIELS (Ministère, Conseil des Collèges, Fédération, Services pédagogiques des collèges, etc.)

\*

- BLOUIN, Yves, «Une formation pour la vie», Services pédagogiques, cégep François-Xavier-Garneau, [Québec], 24 août 1990, 7 f.

[Le document présente le projet pédagogique du collège. Il explicite une conception d'une formation collégiale de qualité, sa valeur, les conditions qui la rendent possible et enfin les orientations générales qui en découlent pour l'action éducative. Chaque développement est suivi d'un engagement des enseignants].

- CAMPAGNA, André, L'émergence d'un projet éducatif au Collège de Bois-de-Boulogne, [Montréal?] A. Campagna, 1981, ii, 61, [11] p. + doc. d'acc. (62 p.) Disponibilité: 3 microfiches chez SDM, n° de commande des microfiches: 9170487.

[Le but de ce projet d'intervention est de doter le collège de Bois-de-Boulogne d'un plan quinquennal de développement qui vise le développement qualitatif sur le plan des activités éducatives. Ce projet se réalise par l'entremise de l'élaboration et de la mise en oeuvre d'un projet éducatif ayant pour objet tant le champ de l'enseignement ordinaire que le champ de l'éducation des adultes. Le modèle pédagogique proposé par le projet éducatif est fondé sur le concept que le développement humain est l'affaire d'une vie et que l'école a une vocation particulièrement importante sur ce plan. Dans le but de circonscrire ces concepts fondamentaux, on propose les quatre attitudes suivantes: 1. reconnaître l'étudiant comme agent principal de sa formation; 2. favoriser la concertation des agents de formation; 3. décloisonner les savoirs; 4. redéfinir les activités éducatives dans une perspective de formation intégrale de la personne. Puis, on établit un plan précis d'action pour favoriser l'opérationnalisation du modèle pédagogique proposé. Il s'agit d'une stratégie concrète qui prend la forme d'un projet dénommé le groupe-programme, réunissant les étudiants d'un programme d'études donné, leur professeurs et leurs conseillers pédagogiques. (ÉDUQ, n° 20, printemps 1991, n° 20239, p. 56)]

- 
- DUMAS, Suzanne, Gérard ROCHAIS et Henri TREMBLAY, Une génération silencieusement lucide? (vers un profil socioculturel des jeunes de 15 à 24 ans) Québec, ministère de l'Éducation, 1982, 78 p.

\*

- ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES ANIMATEURS ET ANIMATRICES DE PASTORALE DES CÉGEPS, Portrait de l'animation pastorale dans les cégeps, 1990-1991, [Trois-Rivières], octobre 1990, 8 f.

[Tableaux de la situation de l'animation pastorale dans les cégeps.]

- CÉGEP DE BAIE-COMEAU, COMMISSION PÉDAGOGIQUE, Recommandations pour développer la formation fondamentale au cégep de Baie-Comeau: rapport annuel de la Commission pédagogique 1988-1989, cégep de Baie-Comeau, Baie-Comeau, 1989, 37, 15 f.

[Après avoir résumé les principales activités réalisées par la Commission pédagogique du cégep de Baie-Comeau autour du thème de la formation fondamentale en 1988-1989, le document fait part des 22 recommandations qui constituent l'aboutissement de trois années de travaux et de consultations sur la question. Les propositions générales sont suivies de recommandations particulières touchant les qualités intellectuelles, la personnalisation de l'élève, la socialisation de l'élève et la maîtrise de la langue. En annexe, on retrouve une synthèse des tables rondes tenues sur chacune des quatre grandes orientations retenues. (ÉDUQ, n° 18, printemps 1990, n° 18260, p. 63)].

- CÉGEP DE SAINTE-FOY, Pour une concertation en vue de la formation fondamentale: rapport-synthèse du Comité d'étude cégep de Sainte-Foy, [Sainte-Foy], 1989, 24, 31 p.

[Ce rapport a pour objectif de traduire dans des actions concrètes le fruit des réflexions du comité sur la formation fondamentale du cégep de Sainte-Foy. La première partie du document, le rapport-synthèse proprement dit, dégage les trois axes «premiers» de la formation fondamentale: l'élève, le maître et le rapport maître-élève; deux priorités: une réorganisation des cours favorisant le rapport maître-élève et des mesures concrètes de perfectionnement des pratiques pédagogiques. On propose de plus des réaménagements pour favoriser l'adhésion au projet éducatif et l'établissement de conditions favorables à un rapport significatif entre le maître et l'élève. On retient enfin l'approche-programme comme cadre d'implantation de la formation fondamentale. La seconde partie du document est une sélection d'extraits de textes, d'interviews et de comptes rendus de réunions reliés à la démarche du comité. (ÉDUQ, n° 18, printemps 1990, n° 18261, p. 63)].

- COMMISSION DES DIRECTEURS DE PASTORALE, Le rôle spécifique de l'animation spirituelle et pastorale dans les collèges privés, Association des collèges du Québec, Montréal, septembre 1989, 10 p.

[Après avoir précisé les buts du document, on tente de cerner la nature de l'animation spirituelle et pastorale. Ensuite, on étudie le rôle spécifique de l'animation spirituelle et pastorale. Enfin, on décrit les destinataires de ce type d'animation, les étudiants du collégial. En conclusion, on fait part des besoins de cette animation. En annexe, une collection de citations tirées des Actes du concile Vatican II porte sur la pertinence de l'animation pastorale].

\*

- Le développement spirituel, religieux et moral de l'adolescent et de l'adolescente: document de recherche, [pour le] ministère de l'Éducation, Direction de l'enseignement catholique, [Québec], 1985.

[La brochure situe la croissance spirituelle, religieuse et morale de l'adolescent dans le cadre général de son développement affectif, social et intellectuel. Elle rappelle que les objectifs de l'enseignement moral et religieux catholique visent à mettre en dialogue les étapes ou les voies de la vie spirituelle et morale et le processus de la croissance humaine, et à articuler de manière harmonieuse le vécu du sujet et le donné à connaître, le désir et l'objet, la quête et le sens proposé. La brochure comprend cinq chapitres. Les deux premiers traitent du développement affectif, social et intellectuel chez les adolescents. Le chapitre troisième présente la nouvelle façon de se situer, à l'adolescence, par rapport à la foi et à la religion. Le quatrième chapitre traite du passage de l'hétéronomie à l'autonomie chez l'adolescent; le dernier traite de la recherche intérieure et de l'engagement. En raison de leur développement affectif, social et intellectuel, les adolescents adoptent une nouvelle attitude à l'égard des croyances religieuses. Les principales caractéristiques de cette attitude sont: 1. un recul par rapport à la croyance pour l'interroger, l'évaluer, la motiver et la légitimer; 2. une reconnaissance de plus en plus difficile du caractère absolu de toute connaissance, qu'elle soit religieuse ou scientifique. (ÉDUQ n° 10, printemps 1986, n° 10343, p. 178 )].

- Les Priorités de développement de l'enseignement collégial: vers l'an 2000: document de consultation, Conseil des collèges, [Québec], 1990, 72 p., 2 microfiches chez SDM.

[Dans ce document de consultation, le Conseil des collèges a mis en lumière un certain nombre de faits et de données sur diverses dimensions de la société québécoise et de l'enseignement collégial en vue de la préparation de son rapport. Celui-ci tentera de répondre à la question suivante: «Quelles doivent être les priorités de développement de l'enseignement collégial dans la perspective de l'an 2000?». Le Conseil attend des commentaires notamment sur les enjeux et défis de la société en l'an 2000, sur la mission qui s'imposera alors aux collèges et sur les nouveaux modes de gestion de l'enseignement collégial qu'il faudra peut-être implanter. (ÉDUQ, n° 19, automne 1990, n° 9070014, p. 3)].

- 
- Jalons pour l'agir pastoral en milieu collégial, par l'Association québécoise des animateurs et animatrices de pastorale des cégeps, [Montréal?], février 1990, 51 p.

[Résultat d'une réflexion collective amorcée en 1978, le document est un guide pour l'animation pastorale en milieu collégial. Il comporte cinq chapitres: 1. Nos balises; 2. Objectifs et apprentissages; 3. Pédagogie; 4. Gestion administrative; 5. Conclusion. En annexe, on trouve un certain nombre de documents: I. Les quatre axes de l'expérience chrétienne; II. Mode d'engagement; III. Description de tâche; IV. Liens avec les Églises diocésaines; V. Documents de référence. Une bibliographie, à la fin, rassemble les documents pertinents parus entre 1969 et 1989.]

- Priorités d'action de la Fédération des cégeps pour 1990-1991, Fédération des cégeps, Montréal, [1990?], 28 p., 1 microfiche chez SDM, n° de commande des microfiches: 9170248.

[Ce document fait un survol des principales activités que la Fédération entend réaliser en 1990-1991 avec la participation des collèges dans le cadre des objectifs prioritaires suivants: 1. promouvoir la spécificité de l'enseignement collégial dans un cadre de formation générale et technique adapté à sa population jeune et adulte; 2. promouvoir les conditions d'apprentissage pouvant favoriser la formation fondamentale et la réussite scolaire; 3. promouvoir le développement des ressources humaines comme agent de développement des collèges; 4. promouvoir la recherche de moyens en vue d'un financement adéquat et équitable pour tous les collèges. (ÉDUQ, n° 20, printemps 1991, n° 20056, p.130 ).

- Rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation: développer une compétence éthique pour aujourd'hui: une tâche éducative essentielle, Conseil supérieur de l'éducation, Québec, Publications du Québec, 1990, 53 p., 1 microfiche chez SDM, n° de commande des fiches: 9170105.

[(...) En premier lieu, le Conseil décrit des signes de changement perceptibles dans le monde scolaire dans les domaines du savoir, de l'ouverture sur le monde, des appartenances et des rapports sociaux. Dans un deuxième chapitre, il tente de circonscrire certaines manifestations d'une mutation sociale plus large, dont témoignent déjà les évolutions constatées en milieu éducatif. Le troisième chapitre dégage quelques défis éthiques que cette mutation sociale lance à la société en général et aux établissements éducatifs en particulier. Ces défis prennent la forme de dilemmes éthiques gravitant autour du progrès scientifique et du progrès social, du niveau de vie et de la qualité de vie, de l'expertise et de la participation, de l'autodéveloppement et de l'interdépendance, de l'identité et de l'ouverture. Le quatrième chapitre cherche à cerner la nature de la compétence éthique que les établissements d'éducation devraient contribuer à développer dans ce contexte de mutation sociale. Enfin, le cinquième chapitre propose une

---

réflexion sur les moyens dont disposent les établissements d'éducation pour cultiver cette compétence éthique: les programmes de formation, la pédagogie, la recherche, les activités parascolaires, les services à la collectivité, la culture institutionnelle et le projet d'établissement. (ÉDUQ, n° 20, printemps 1991, n° 20095, p. 22)].

### 3- DOSSIERS DE PÉRIODIQUES OU DOSSIERS D'ANIMATION

\*

— BADOU, Gérard, Corinne Lhaik, Agnès Baumier, Sylvie Perez, «18-25 ans: une génération sacrifiée», L'Express, n° 2033, 29 juin 1990, p. 28-37.

[Dossier: les conditions sociales et économiques des jeunes Français; la peur du sida; le travail des jeunes].

— BLOUIN, Jean, «Les valeurs des jeunes», L'Actualité, (1984), p. 39-45.

— BOURGAULT, Raymond, «Les jeunes et l'Église de demain», Relations, 40, 462 (1980), p.230.

— CHABOT, Paul-Eugène, «Les jeunes et le mariage» [dossier], NRD n° 4, avril 1991, p. 1-27.

— DUMOULIN, Lucie et al. «Avoir 19 ans. Spécial jeunesse», L'Actualité, (1983), p. 33-55.

— FORTIN, Pierre, Madeleine Gauthier, Anne Laperrière, Michel Tousignant, Gilles Pronovost, «Être jeune en 1991», Le magazine communauté chrétienne 2, n° 9, février 1991, p. 5-17.

— GOURE, Claude, Monique Hébrard, Philippe Bernard, Marc Leboucher, Chantal Joly, Agnès Auschitzka, «Les 20-30 ans», Panorama, n° 257, mars 1991, encart, p. I-XX.

— TURCOTTE, Lucie, «Les jeunes et la religion: pratiques et croyances», Communauté chrétienne, 16, 96 (1977), 616-640.

\*

— «Défis collectifs: les interrogations des jeunes», Communauté chrétienne, 106 (1979), p. 307-391.

— «Dossier jeunes», Qui vive, 1 (1985), p. 13-21.

---

— «Dossier: les jeunes», Carrefour des Affaires sociales, 7, 1 (1985), p. 16-34.

— «Être chrétien dans un monde qui ne l'est pas», Panorama aujourd'hui, n° 191, mars 1985, p.27-41.

[Dossier: l'identité chrétienne du catholique; la déchristianisation selon l'historien Jean Delumeau; entrevue avec Pierre Mayol sur l'indifférence des jeunes face au christianisme; témoignages de croyants et d'incroyants; martyrs d'aujourd'hui; la transmission de la foi].

— «Jeunes d'aujourd'hui: regards sur les 13-25 ans en France», Notes et études documentaires, n° 4843, 1987, p. 9-166.

[Qui sont-ils? Que cherchent-ils? Comment vivent-ils? L'horizon 2000]

— «Jeunesse: du rêve au réel», Carrefour des Affaires sociales, 7, n° 1, hiver 1985, p. 15-34.

[Dossier sur les jeunes: les problèmes de chômage et de santé, les services offerts par les maisons de jeunes et à l'hôpital Sainte-Justine de Montréal; les services de recherche d'emploi, d'animation et de dépannage; présentation de quelques organismes; résultat d'une enquête effectuée auprès de divers intervenants de la région de Québec sur les besoins des jeunes et l'amélioration des services sociosanitaires; les valeurs et la sexualité des jeunes. Bibliographie].

— «L'état des mœurs», Critère, n° 40, automne 1985, p. 1-200

[Dossier: les valeurs et le mode de vie actuels des adolescents et de la génération des 25 à 30 ans au Québec].

— «La vie spirituelle au feu de l'action», Communauté chrétienne, n° 136, juillet-août 1984, p. 297-367.

[Dossier sur la spiritualité à l'époque actuelle: les changements apportés par Vatican II; la spiritualité des gens d'action; l'intégration du corps dans l'expérience de Dieu; discernement communautaire et recherche spirituelle; les dévotions; les jeunes et la spiritualité. Bibliographie].

— Les jeunes et la crise: au jour le jour, Christian Barrette... [et al.; pour] la Maison du Fier-Monde, Montréal, La Maison, collège Ahuntsic, Université du Québec à Montréal, [1986?], 1 portefeuille comprenant: guide d'utilisation, 46 fiches photos et textes, 21 tableaux statistiques.

[Ce document d'animation a été réalisé par quatre professeurs du collège Ahuntsic. Il veut répondre à plusieurs questions qui se posent au sujet de la crise économique et des jeunes: Comment se vit cette réalité au jour le jour?]

---

Comment se lie la crise économique et la crise des valeurs dans cette génération perdue? Quels mots utilisent ses membres pour parler de ce qui leur arrive? Le document comporte trois éléments: 1. un photo-reportage illustrant les effets de la crise de l'emploi des jeunes, au jour le jour, sur certains aspects de leur vie quotidienne: le logement, la nourriture, les vêtements, etc.; 2. un dossier d'information statistique traçant le portrait des 15-29 ans: taux d'activité, revenu, scolarisation, santé mentale, loisirs, etc., données auxquelles s'ajoute une bibliographie; 3. un guide d'utilisation du matériel qui explique comment se servir des documents photographiques et statistiques; construire et réaliser une enquête individuelle à partir d'une grille d'analyse; se servir de la photographie comme moyen de prendre conscience d'une réalité sociale. (ÉDUQ n° 13, automne 1987, n° 13147, p. 35)].

- «Les jeunes: pour une année seulement?», Communauté chrétienne, 140 (1985), p. 107-164.

[Dossier: les défis de la culture des jeunes; leurs relations avec la société et les adultes; les valeurs qu'ils privilégient; leurs droits et la question de l'emploi; défis de la pastorale jeunesse; leur vie de foi].

- «Les jeunes: une génération à abattre?», La vie en rose, 29 (1985), p. 26-33.

- «Si la jeunesse était une richesse», L'Action nationale, 80, n° 4, avril 1990, p. 365-610.

[Dossier sur la situation des jeunes au Québec].

- «Spiritualité: la révolution», Psychologies n° 84, février 1991, p. 24-41.

[Dossier: la recherche spirituelle en cette fin de 20<sup>e</sup> siècle; Dieu chez les Narcotiques Anonymes; l'universalité des anges; psychanalyse et spiritualité; la foi et les guérisons; l'explication psychanalytique d'un miracle de Jésus.]

- «Tels qu'en eux-mêmes: les jeunes [en France]», Échanges, n° 236, octobre 1989, p. 2-39.

[Dossier: propos de jeunes sur leurs hésitations et engagements; l'amour et la sexualité; les droits de la personne et la foi; les États-Unis avec l'Urban Center of Photography de Détroit. Les parents répondront à ces propos dans Échanges n° 238, décembre 1989, p. 4-16].

---

#### 4- INTERVENTIONS DES ÉVÊQUES

\*

- GAUMOND, André, «Que peut-on attendre d'une éducation chrétienne?», conférence à la 3<sup>e</sup> rencontre régionale (AIES-éducation chrétienne) Lévis, 10 mars 1986, 7 f.

[Le conférencier, qui est évêque de Sainte-Anne-de-la-Pocatière, propose quelques réflexions autour de trois points: 1. ce que l'on peut attendre d'une éducation chrétienne: qu'elle soit axée sur un ensemble de valeurs chrétiennes, au sommet desquelles se trouve l'amour; 2. ce que l'on peut attendre des éducateurs chrétiens: qu'ils soient chrétiens et portent témoignage; 3. ce que l'on peut attendre d'une école chrétienne: qu'il y ait consensus franc et engagé de tous les membres du personnel autour des valeurs fondamentales du projet éducatif de l'école. (ÉDUQ, n° 13, automne 1987, n° 13045, p. 11)].

- JEAN-PAUL II, «Jeunes, soyez les témoins de l'amour de Dieu», L'Église canadienne, 20, n° 11, 5 février 1987, p. 323-325.

[Message du pape Jean-Paul II pour inviter les jeunes du monde à la Journée mondiale de la jeunesse de Buenos Aires, le 12 avril 1987].

\*

- «Appel au dynamisme et à la foi des jeunes», L'Église canadienne, 18, n° 19, 6 juin 1985, p. 583-585.

[Message de la Conférence des évêques catholiques du Canada adressé aux jeunes à l'occasion de la Pentecôte 1985].

- «Dites-nous, Monseigneur Decourtray», La Vie, n° 2173, 22 avril 1987, p. 16-21.

[Questions des jeunes catholiques, membres de la Mission de France].

- La Présence chrétienne en milieu cégépien, document de travail de l'Assemblée des évêques du Québec, 1985-1986, [Montréal], l'Assemblée, 1986, 60 f.

[L'Assemblée des évêques du Québec s'est posé diverses questions au sujet de la présence chrétienne en milieu cégépien: 1. est-ce un mythe ou une réalité? 2. les chrétiens peuvent-ils librement témoigner au cégep? 3. quels projets privilégier pour que l'Église ait une présence dynamique dans ces milieux? Quatre tables rondes regroupant diverses personnes impliquées dans l'enseignement collégial se sont réunies, à l'automne 1985, dans quatre régions du Québec. Le document rapporte les délibérations de ces tables

rondes et une synthèse qui s'en dégage. Chacune des cinq sections du rapport suit le même plan: 1. la composition de la table ronde; 2. les éléments de la situation religieuse au cégep: les confessions religieuses et la pratique dominicale; la dimension spirituelle et la promotion des valeurs; l'animation pastorale; les sciences de la religion; la collaboration des catholiques qui oeuvrent au cégep; les cours de philosophie; l'univers des collégiens; 3. les prospectives: défis, orientations, initiatives à privilégier. Sur bien des points la situation apparaît assez alarmante. (ÉDUQ n° 13, automne 1987, n° 13384, p. 91 ).

## 5- MÉMOIRES, THÈSES OU ESSAIS

\*

- BARITEAU, Benoît, La paroisse et les jeunes de 16-18 ans: une expérience de coresponsabilité à Saint-Bruno, M. Sc. (théologie), Université de Montréal, 1978, 119.
- BRACKENIERS, Charles, Les jeunes et la célébration dominicale à Brossard: analyse d'une expérience de communication prophétique, M Sc. (théologie), Université de Montréal, 1977, 312 p.
- HOULE, Jocelyne, L'intimité du jeune adulte d'après le concept ériksonien, Ph.D. (psychologie), Université de Montréal, 1981, 379 p.
- ROY, Mario, L'évangélisation en milieu cégep, Université Laval, décembre 1990, 26 p.

[L'essai vise à démontrer la pertinence d'une action pastorale en milieu cégep. La réflexion se déroule en trois temps: I. Un regard sur le cégep en tant qu'organisation et la situation du service de pastorale au sein de cette organisation; II. Quelques caractéristiques des jeunes du cégep; III. Les conditions souhaitables pour une pratique pastorale pertinente en milieu collégial. L'ouvrage comporte une bibliographie.]

- ROY, Réal, La foi au cégep: mythe ou réalité? Mémoire présenté à Monseigneur Jude Saint-Antoine, le 9 septembre 1985, collège de Limoilou, [Québec], 8 p.

[L'auteur commence par situer le cégep par rapport au secondaire et par rapport à l'université. Il précise ensuite la situation du cégep de Limoilou. Il identifie les détenteurs du pouvoir de la parole au cégep et la teneur de leur discours. Il est amené à définir les élèves comme ceux qui «écoutent... parfois». Pour lui, les jeunes sont soumis à rude épreuve en ce qui concerne la foi. Il situe ensuite la foi face à l'idéologie et à la science. Enfin, il prend position face à la question: «La foi au cégep, mythe ou réalité?» Il termine en faisant des recommandations pour la formation des «intervenants»].

- 
- SAINT-CYR, C. L'évolution des valeurs de la jeunesse québécoise (1960-1983), M. Sc. (sociologie), Université de Montréal, [?].
  - SAINT-LOUIS, Sylvie, Le jeune adulte et la maturité vocationnelle, M. Sc. (éducation), Université de Sherbrooke, 1982.

## 6- POINTS DE VUE D'ADULTES

\*

- BARIL, Robert, Benoît Robidoux, Clément Lemelin, «La demande d'éducation des jeunes Québécois», L'actualité économique, 63, n° 1, mars 1987, p. 5-25.
- BAZINET, Colette, «Morale: valeurs sur mesure ou prêt-à-porter?», Médium, 22 (1984), p. 20-23.
- BÉDARD, Ghislain, «Les jeunes: l'avenir de l'Église?», Le nouveau magazine Communauté chrétienne 1, n° 3, mai 1990, p. 23-24.
- BLAIS, Gérard, «Jésus au cégep», Les Cahiers de Cap-Rouge, 13, n° 1, 1985, p. 52-64.  
  
[L'expérience d'un professeur de sciences religieuses dans un cégep au Québec; l'évaluation de cet enseignement].
- BLAIS, Michel et Fernand Fournier, Styles et valeurs des jeunes: essai sur les modèles culturels des jeunes au Québec, Montréal, Bureau de consultation jeunesse, 1984, 96 p.
- CARRIER, Dominique, «Religion et jeunes», Critère, 32 (1981), p. 233-236.
- CLAES, Michel, «Adolescence, jeunesse et maturité: fluctuations et points de repère», Apprentissage et socialisation, 8, 4 (1985), p. 79-86.
- DANDURAND, Pierre, «Post-scriptum: devenir adulte au Québec», Posibles, 8, 2 (1984), p. 49-54.
- DENAULT, Bernard, «Jeunes et religion au Québec: revue de recherches», Cahier de pastorale scolaire, 6 (1976), p. 7-22.
- DENIGER, Marc-André, Jocelyne Gamache et Jean-François René (dir.) Jeunesses: des illusions tranquilles, Montréal, VLB Éditeur, 1986, 234 p.

- 
- DÉSAULNIERS, Marie-Paule, «La place des valeurs en éducation sexuelle», *Apprentissage et socialisation, en piste*, v. 11, n° 1, mars 1988, p. 39-46.

[Le présent article se veut une réflexion à propos de la place des valeurs en éducation sexuelle à l'intérieur des écoles du Québec. L'auteur précise d'abord la relation existant entre l'éducation et les valeurs. Elle situe ensuite l'éducation sexuelle dans une perspective historique mettant en relief la morale chrétienne et la morale sexuelle. Puis elle discute des valeurs intégrées par le MEQ dans son programme d'Éducation à la sexualité, pour finalement aborder la question pédagogique de la transmission des valeurs. Cette réflexion permet ainsi de resituer l'éducateur sexuel dans un contexte plus global d'éducation et de replacer la sexualité dans l'ensemble du vécu de chaque personne. (ÉDUQ, n° 19, automne 1990, n° 9070339, p. 76)].

- DÉSAULNIERS, Marie-Paule, L'éducation sexuelle: définition, Agence d'Arc, [Montréal], 1990, 231 p.

[L'analyse théorique étant un préalable à la mise en pratique, le présent volume vise à comprendre ce qu'est l'éducation sexuelle. Pour arriver à la définition, l'auteure recourt successivement à quatre approches. Elle situe d'abord l'éducation sexuelle dans le voisinage d'autres formes d'éducation: l'éducation affective, érotique, morale, religieuse, etc. Elle tente ensuite de rectifier les contre-sens courants. En troisième lieu, elle identifie et analyse les résistances face à l'éducation sexuelle de façon à les contrer. Une dernière partie présente les éléments constitutants de l'éducation sexuelle; son contenu, ses fins, ses limites, son rapport au langage. (ÉDUQ, n° 18, printemps 1990, n° 18392, p. 94)].

- DESROSIERS-BONIN, Diane, «Les paradoxes d'une génération», *Critère*, 40 (1985), p. 13-22.
- DIONNE, Hugues, «La dualité religieuse des jeunes Québécois», Cahier de pastorale scolaire, 6 (1976), p. 62-71.
- DRAINVILLE, Gérard, «Quelques besoins des jeunes et les attitudes des adultes», Les Cahiers de Cap-Rouge, 14, n° 4, 1986, p. 66-76.
- DUCAS, Marie-Claude, «La condition [physique et mentale] des jeunes Québécois», Québec science, 26, n° 6, février 1988, p. 36.
- FISHER, Hervé, «Une jeunesse régressive», L'oiseau-chat: roman enquête sur l'identité québécoise, Montréal, Éditions La Presse, (1983), p. 83-92.
- FONTAINE, France, Michel Trahan, «Pour une mesure des croyances dans un contexte de formation», *Mesure et évaluation en éducation*, v. 12, n° 4, hiver 1990, p.5-22.

---

[Les éducateurs s'intéressant de plus en plus à la formation des attitudes, le présent article développe l'argumentation à savoir qu'il s'avère plus utile, dans un contexte de formation, de mesurer les croyances que de mesurer les attitudes. Cette argumentation s'appuie sur l'étude des différences conceptuelles entre les croyances, les attitudes et les valeurs. On examine ensuite les renseignements qu'il est nécessaire de recueillir pour oeuvrer à la formation dans le domaine affectif. Finalement, on démontre que les instruments développés pour mesurer les attitudes sont inadéquats en fonction des informations requises et qu'il est préférable de mesurer les croyances d'un individu pour un objet donné dans un contexte de formation. (*ÉDUQ*, n° 19, automne 1990, n° 9070045, p. 10)].

- FOURNIER, Fernand, *Avoir 18 ans en 1990*, *Revue Notre-Dame*, [Québec?], novembre 1989.

[L'auteur présente cette période de la vie comme 1. un âge entre deux âges, 2. un âge où se pose la question de sens... et de senti, 3, un âge où les relations avec les parents sont à redéfinir, 4. un âge où on cherche à faire sa place dans la société. Il tente de cerner au passage les besoins des jeunes. Il invite les adultes à créer de nouvelles complicités avec les jeunes].

- GAGNON, Lysiane, «Les 15-25», *Madame au foyer*, septembre (1985), p. 12-25.

- GAUDREAU, André, *Grandeurs et misères de l'enseignant de cégep*, cégep de Saint-Hyacinthe, 1987, 54 p.

[Dans cette communication, le conférencier s'efforce de formuler quelques réflexions inspirées de ses expériences personnelles et traduisant ses perceptions de l'enseignant de cégep. Il tente de dire ce qu'il voit dans ce que l'on peut observer. Il tente aussi de dire ce qu'il croit voir et qui demeure ou attend derrière ce que l'on peut observer des enseignants de cégep. Ses réflexions portent, dans l'ordre, sur les aspects suivants: 1. une dynamique à relancer entre les étudiants, les professeurs et des dimensions essentielles du métier d'enseignant; 2. des valeurs à privilégier qui permettent de se laisser appeler, d'entendre les étudiants, les collègues et le métier; 3. des pratiques à expérimenter, conciliables avec les valeurs privilégiées, et une attention renouvelée aux étudiants, aux collègues et au métier. (*ÉDUQ* n° 14, printemps 1988, n° 14167, p. 41 )].

- GAUTHIER, Jean-Louis, «Avoir 20 ans, la belle affaire!» (entrevue avec Michèle Lamont), *Châtelaine*, avril (1984), p. 69-74.

- GLOUTNAY, François, «Des styles et des valeurs», *Mouvements* 2, n° 3, printemps 1985, p.45.

[Compte rendu d'une brochure de Fernand Fournier et Michel Blais, «Les styles et les valeurs des jeunes»; analyse des modèles culturels adoptés par la jeunesse québécoise].

- 
- GODBOUT, Jacques, «L'ogre et les Petits Poucets», L'Actualité, 13, n° 1, janvier 1988, p. 95.

[Les jeunes Québécois face aux lacunes du système d'éducation].

- GUÉRIN, Daniel, «En paroisse, le service aux jeunes en difficulté», L'Église canadienne, 19, n° 3, 3 octobre 1985, p. 86.

[Entrevue avec l'abbé Raymond Poulin sur les projets qu'il a mis sur pied pour soutenir les jeunes et les accompagner spirituellement et particulièrement sur l'ouverture de maisons].

- GUIMOND, Richard, «Les interrogations des jeunes», Communauté chrétienne, 18, 106 (1979), p. 307-308.

- JOLY, Chantal, «Que viennent-ils donc chercher à Taizé?», Panorama, n° 221, décembre 1987, p. 20-21.

[L'attente des jeunes du monde entier face à ce haut lieu d'oecuménisme et de foi].

- L'HÉRAULT, Jean, «Les exigences des années 2000: leur impact sur l'orientation et la formation des jeunes ainsi que sur l'école en général», L'Action nationale 80, n° 2, février 1990, p. 141-158.

- LACROIX, Benoît, «Les jeunes Québécois et leur religion», Prospectives, 25, n° 3, octobre 1989, p. 133-144.

[... et suggestions concernant l'enseignement religieux].

- LAMBERT, Cécile, «Les compétences morales: vague des années 90 ou dimension essentielle de la formation fondamentale?», Pédagogie collégiale, 4, n° 3, février 1991, p. 9-13.

[L'auteure, après avoir précisé le sens des mots «éthique» et «morale», montre la persistance d'une vague où tous se sentent concernés par les questions d'éthique. Quelle sera la position des enseignants du collégial face à la nécessité de donner une formation en ce sens? Elle choisit de considérer que la conduite humaine et le développement moral du cégépien sont des aspects de la formation fondamentale au même titre que les habiletés intellectuelles, politiques, etc. et que des objectifs d'apprentissage doivent être identifiés au regard de ces aspects. Elle utilise la grille de James Rest pour proposer l'enseignement de compétences morales: la sensibilité morale, le jugement moral, l'intention morale, la conduite morale. Elle rappelle ensuite les travaux de Perry sur la façon des jeunes de créer du sens: le dualisme, la multiplicité, le relativisme, l'engagement à la recherche du relativisme. Elle invite les enseignants à se faire plus formateurs que transmetteurs de connaissance. Bibliographie en fin d'article].

- 
- LAMONTAGNE, Yves, Robert Élie, Marc Bélisle, Alexandra Duchastel, Marie-Claude Marseille, Gaston Mercure, «Suicide et dépression chez les étudiants de cégep», L'Union médicale du Canada, 115, n° 8, août 1986, p. 522-527.
  - LAPLANTE, Laurent, «L'année internationale de la jeunesse: les jeunes méritent-ils vraiment tant d'affection?», La revue Desjardins, 51, n° 1, 1985, p. 4-6.
  - LAVIGNE, Anne, «Jeunes: votre identité, s.v.p.!\», Idées et pratiques alternatives, 1983, p. 39-42.
  - LAZURE, Jacques, «Les jeunes ne sont pas tous en train de mourir», Québec science, 26, n° 6, février 1988, p. 10.
  - LECOMTE, Jacques et Marc Gerra, «Martin Gray: quel avenir pour les jeunes?», Vie et santé, n° 1163, novembre 1990, p. 10-12.
- [Présentation du programme «Futur» que cet écrivain a élaboré pour sensibiliser les jeunes à la société du futur].
- LÉTOURNEAU, Alain, «Religion et jeunes», Critère, 32 (1981), p. 236-240.
  - LORIMIER, Jacques de, «La compétence éthique: un apprentissage fondamental», Vie pédagogique, n° 73, mai-juin 1991, p. 8-9.
  - MARIER, Gérard, Qui seront-ils en l'an 2000?, Québec, Garneau, 1967, 163 p.

[L'avenir des jeunes inquiétait les adultes en 1967, tout comme aujourd'hui. C'est pour offrir à ces inquiétudes d'alors des pistes de recherches que l'auteur s'est demandé: qui seront les jeunes de 1967, en l'an 2000? Pour répondre à cette question, il s'est servi de données scientifiques, telles les prévisions démographiques pour l'an 2000, de certaines conclusions des industries du futur, de l'extrapolation à partir de la jeunesse américaine des grandes villes, et a utilisé une théorie sur l'origine et l'évolution de la jeunesse en général. Les prévisions de l'auteur sont regroupées en sept chapitres: 1. le fondement de l'éducation des jeunes: aujourd'hui et demain; 2. histoire des relations entre les jeunes et les adultes; 3. résultats d'un sondage sur l'an 2000; 4. les jeunes seront-ils les destructeurs ou les restaurateurs du monde d'aujourd'hui?; 5. une technique de l'avenir: l'animation; 6. les jeunes et les pauvres; 7. conception de deux jeunes, sortants du cours classique. (ÉDUQ n° 12, printemps 1987, n° 12088, p. 21)].

- MORIN, Bernard, La formation fondamentale: pouvoirs et responsabilités, «Texte d'une allocution prononcée au cégep de Rimouski dans le cadre d'une journée pédagogique tenue le 20 octobre 1988», Montréal, Fédération des cégeps, [1988?], 6 f.

.....

[Après avoir précisé la notion de formation fondamentale, et rappelé le cadre dans lequel s'inscrivent les rapports entre l'État et les cégeps, l'auteur souligne que c'est par l'exercice effectif de ses responsabilités à l'égard de la formation fondamentale par le collège que la formation fondamentale pourra devenir le principe intégrateur des composantes des programmes d'études. Il termine en relevant quelques lieux d'exercice de ces pouvoirs et responsabilités et en soulignant quelques défis que le collège doit relever. (ÉDUQ, n° 18, printemps 1990, n° 18265, p. 64 )].

- MORIN, Bernard, Programmes d'études et formation fondamentale, Montréal, Fédération des cégeps, 1988, 13 f.

[Après avoir défini les notions de formation fondamentale et de programme d'études, l'auteur tente de préciser les rapports entre, d'une part les deux rôles de la formation fondamentale, c'est-à-dire le développement intégral de la personne et l'acquisition des notions de base des disciplines et, d'autre part, la formation fondamentale elle-même et le programme d'études. Il commente enfin les conditions essentielles à la réalisation de la formation fondamentale, à savoir une conception adéquate de l'apprentissage et de l'enseignement et une approche renouvelée de la gestion des programmes. (ÉDUQ, n° 18, printemps 1990, p. 64)].

- MORIN, Rosaire, «Que sera l'avenir des jeunes d'aujourd'hui?», L'Action nationale, 77, n° 4, décembre 1987, p. 369-380.
- PAGEAU, René, «Ils ont besoin de témoins», Les Cahiers de Cap-Rouge, 13, n° 2, 1985, p.27-32.

[Propos sur la jeunesse québécoise et sur son ouverture à Dieu].

- PÉGUY, Vincent, «Croyances à la carte», Relations, n° 512, juillet-août 1985, p. 185.

[Les valeurs religieuses et sociales des jeunes en France].

- PLANTE-POULIN, Charlotte, Les caractéristiques des 15-25, conférence prononcée le 30 novembre 1984, à Ottawa, document ODE 13-105, 9 f.

[La conférencière s'appuie sur sa compétence de mère de trois enfants de 15 à 22. Elle veut exprimer ses convictions concernant les jeunes de cet âge: 1. Les jeunes ne forment pas un groupe homogène; 2. Il y a eu extension de la période jeunesse; 3. Les jeunes constituent un monde parallèle; 4. Les jeunes participent d'une nouvelle culture dont nous participons aussi; 5. Les jeunes ont des sensibilités et des richesses particulières étant donné cette nouvelle culture centrée sur l'instant. Elle termine son exposé en exprimant sa conviction que les jeunes ont besoin de témoins de la foi, davantage que d'institution].

- 
- POIRIER, Pierre et Évelyne Gagné, «La maturité vocationnelle de l'adolescent et de l'adolescente du collégial», Revue des sciences de l'éducation, 10, 1 (1984), p. 85-99.
  - RACINE, Jacques, «Un aperçu de la foi des 17-25 ans», Communauté chrétienne, 18, 106 (1979), p. 339-345.
  - RACINE, Louis, «Le vécu religieux des jeunes: quête d'autonomie», Cahier de pastorale scolaire, 6 (1976), p. 72-82.
  - RENÉ, Jean-François, «Jeunesses et pratiques sociales: à l'ombre des résistances, un questionnement inévitable», Service social, 35, n° 3, 1986, p. 294-303.

[Traits dominants de la jeunesse et conséquences pour la pratique sociale].

- RICHARD, Réginald, Religion de l'adolescence, adolescence de la religion: vers une psychologie de la religion à l'adolescence, Les Presses de l'Université Laval, Québec, 1985.

[La psychologie de l'adolescent dans son rapport au religieux vise deux objectifs qui sont ceux du livre: 1. dégager cette psychologie des problématiques d'adaptation et d'intégration pour affronter la question du rapport à l'autre; 2. faire apparaître dans la religion culturellement reconnue la brèche de l'étonnement et du risque qui semble bien être le lieu même de l'adolescent. L'approche de l'auteur prend la forme d'un triptyque: le premier volet décrit la rupture opérée par l'adolescent; le second étudie le rapport au corps et l'expérience mystique de l'adolescent; le troisième est consacré au développement cognitif et au questionnement religieux de l'adolescent. (ÉDUQ, n° 11, automne 1986, n° 11087, p. 20)].

- RICHARD, Yolande, «Les retrouvailles des jeunes avec eux-mêmes», L'Église canadienne, 14 (1981), p. 469-472.
- RIOUX, Marcel, «La jeunesse dans le monde contemporain et dans le Québec», Prospectives 25, n° 4, décembre 1989, p. 177-186.
- ROBITAILLE, Pierre-Henri, «Le jeune: de l'évolution du mythe à la dure réalité», Les Cahiers de Cap-Rouge 17, n° 4, 1989, p. 9-19.

[Regard sociologique sur la jeunesse québécoise des années 1960 à nos jours].

- ROY, Jean-Guy, «Une place pour les jeunes en paroisse», L'Église canadienne 24, n° 7, 9 mai 1991, p. 214-216.

[Le rôle des cellules-jeunesses].

\*

---

— «Évolution de l'adolescent montréalais «normal» du secondaire I au cégep II», Cahiers pédopsychiatriques, 15 (1981), p. 6-26.

— «Jean-Paul Desbiens», Les Cahiers de Cap-Rouge, 13, n° 3, 1985, p. 1-79.

[Dossier: sélection de textes écrits par Jean-Paul Desbiens, parus dans le journal *La Presse*, portant sur l'éducation, la politique, la jeunesse québécoise, la religion, les moeurs sociales, la grammaire et l'écriture, le droit de grève, etc.].

— «L'étudiant de cégep d'aujourd'hui», Cégepropos, revue d'information de la Fédération des cégeps, entrevue avec M. Paul Inchauspé, directeur général du cégep Ahuntsic, vol. 18, n° 2, décembre 1988, p. 8-9.

[Les propos de M. Inchauspé font ressortir les changements qui ont marqué la population des cégeps. Les jeunes d'aujourd'hui ont de nouveaux besoins, de nouvelles valeurs. Ils recherchent une formation de nature plus qualitative, ils veulent développer davantage leurs capacités de jugement et d'autonomie. Le cégep devra s'ajuster à ces changements].

— Penser l'éducation: nouveaux dialogues avec André Laurendeau, textes réunis et présentés par Nadine Pirotte, Boréal, [Montréal], 1989, 233 p.

[À l'occasion du vingtième anniversaire de la mort d'André Laurendeau, le cégep qui porte son nom a organisé en novembre 1988 un colloque où professeurs, journalistes, écrivains et artistes étaient conviés à évaluer l'héritage de Laurendeau dans le domaine qui a été la préoccupation fondamentale de sa vie, l'éducation, comprise au sens humaniste du terme. Les actes du colloque sont divisés en quatre parties: 1. témoignages; 2. tradition intellectuelle; 3. arts, médias et formation; 4. projet éducatif et enseignement. Cette dernière partie qui porte directement sur l'éducation comprend cinq articles: 1. Qui a pour mission de penser l'éducation? 2. Les lieux de communication dans la politique de l'éducation; 3. L'enseignement de la philosophie et la formation générale; 4. L'enseignement des sciences humaines; 5. Penser l'éducation aujourd'hui. (ÉDUQ, n° 17, automne 1989, n° 17009, p.2)].

— «Une conception des objectifs de développement en éducation», L'Orientation professionnelle, 13, 3 (1977), p. 255 et ss.

---

## 7- SONDAGES, ENQUÊTES ET RAPPORTS D'ENQUÊTES

\*

- BERNIER, Roland, Enquête Bernier: de 1965 à 1985, plus d'un million de réponses sur le comportement de 2000 étudiants (es) de 16 à 23 ans [de niveau collégial], Sainte-Foy, R. Bernier, 1986, 318 p.

[...] L'enquête réalisée au rythme de dix questionnaires par année, portait sur douze sujets: physique, famille, soi, autrui, études, finances, loisirs, toxicomanies, politique, religion, sexualité et mariage. Ce questionnaire visait à recueillir, sans ordre établi, les symptômes de certains des problèmes relatifs à divers aspects de la vie des adolescents. L'instrument de recherche ne poursuit aucun objectif scientifique tel que vérification d'hypothèses, mise en relation de variables, description ou explication d'un phénomène sociologique particulier. L'auteur a compilé les statistiques à la fin de chaque année et les a transcrites en parallèle afin de comparer les différences entre chacune des années écoulées. Il a conservé les opinions personnelles des étudiants pour la préparation de divers dossiers, dix au total, à ce jour: Homophilie, Suicide, Politique, Valeurs, Lectures, Finances, Sexualité, Famille, Prostitution et Besoins. Tout au long des rapports de son enquête, dans les dossiers publiés, l'auteur n'a fait aucune distinction de sexe. De plus, aucune question n'a été changée au cours de ces vingt ans afin de pouvoir comparer les réponses avec les années. (ÉDUQ n° 13, automne 1987, n° 13137, p. 32 ).

- BIBBY, Réginald W. et Donald C. Posterski, «Les croyances: la place qu'occupe la religion dans la vie des adolescents», La nouvelle génération. Les opinions des jeunes du Canada sur leurs valeurs. Montréal, Fides, 1986, p. 125-138.

[Le livre [entier] présente le résultat d'une enquête qui a été menée de mai à octobre 1984 auprès d'environ 3 600 élèves de 152 écoles secondaires du Canada, âgés de 16 à 19 ans. Le questionnaire, qui avait quinze pages et renfermait plus de 300 chefs d'information, était composé de façon à obtenir un profil de jeunes qui comprenne leurs attitudes, leurs valeurs, leurs croyances, leurs points de vue, leurs attentes et leurs comportements. Les résultats de l'enquête sont présentés en dix chapitres; chaque chapitre porte sur un thème. Le commentaire s'appuie à la fois sur les résultats du questionnaire et sur les témoignages des jeunes. On présente le point de vue des adolescents sur l'adolescence elle-même, leurs valeurs, ce qu'ils aiment, leurs soucis personnels, leur sexualité, la famille et les amis, la place qu'occupe la religion dans leur vie, l'image qu'ils ont de leur pays, leurs espoirs et leurs attentes. Le dernier chapitre aborde la question de l'émergence de l'adolescence et traite de la collaboration entre adolescents et parents. (ÉDUQ n° 13, automne 1987, n° 13138, p. 32 ).]

- 
- CARON-BOUCHARD, Monique et Daniel Maccabé, Les élèves de Brébeuf en 1988-1989 et comparaisons de ces élèves avec ceux de 1968-1969: enquête monographique sur les valeurs des élèves au collégial. Montréal, Association des collèges du Québec, 1990, 93 f.

[L'enquête poursuit un double objectif: 1. la connaissance des caractéristiques sociodémographiques des élèves du collège Jean-de-Brébeuf, de leurs valeurs, de leurs attentes professionnelles, de leurs activités de loisir et de leur degré de satisfaction à l'égard de la vie collégiale; 2. la comparaison de ces caractéristiques avec celles d'une autre enquête effectuée en 1969. Un questionnaire administré en novembre 1988 et rempli par 1051 élèves, soit 82 % de la population visée, a servi à recueillir les données. La comparaison des valeurs entre les deux périodes ne montre pas de grandes différences pour les valeurs les mieux cotées (profession, amour et vie familiale) si ce n'est, de nos jours, une estime encore plus grande pour la profession future et pour la vie familiale. On attache aussi aujourd'hui plus d'importance à l'argent, mais aussi à la vie spirituelle; par contre, on prise moins les valeurs esthétiques. Le point principal qui ressort de l'étude des variables indépendantes est que les résultats des filles ont beaucoup plus bougé entre les deux périodes que ceux des garçons. (ÉDUQ, n° 19, automne 1990, n° 9070038, p. 80) ].

- COURCY, Louis de, «Les jeunes et Dieu», Panorama, n° 202, mars 1986, p. 22-29.

[Réponses de quelque ving-cinq jeunes Français à la question: «Pour toi, qui est Dieu?»].

- LAMOUREUX, Marie-Christine, «Entre la foi absolue et le doute absolu», Apprentissage et socialisation... en piste!, 12, n° 3, septembre 1989, p. 178-181.

[Commentaire sur les résultats d'une enquête sur les attitudes des jeunes Québécois face à la religion].

- LEPAGE, Brigitte, Dans le Québec de demain, que seront les jeunes? dans *L'Action nationale*, ISSN 0001-7469; v. 80, n° 4, avril 1990, p. 469-481.

[L'auteure rapporte dans cet article des grandes lignes qui se sont dégagées de la vaste entreprise de consultation menée par le Conseil permanent de la jeunesse du 27 mars au 18 mai 1989 aux Audiences publiques sur la jeunesse. Deux préoccupations sont nettement ressorties de cette consultation: l'emploi et la transition entre les études et le marché du travail. Dans le contexte du chômage qui prévaut dans notre société, ce sont les jeunes qui écopent: en 1988, 45 % des chômeurs québécois avaient moins de trente ans. Pourtant les jeunes veulent travailler, veulent participer activement au développement social et économique du Québec. L'auteur fait part de

l'opinion des jeunes sur l'organisation de la formation professionnelle et la qualité de la formation de base, la transition entre l'école et le travail, leur situation sociale, la situation démographique, les services sociaux et de santé qui leur sont offerts. En conclusion, malgré la diversité de leurs préoccupations, malgré la diversité de leur statut économique et social, malgré la diversité des problématiques qu'ils soulèvent, tous s'entendent pour affirmer que pour relever les défis des prochaines décennies, il faut engendrer un mieux-être collectif plutôt qu'individuel. (ÉDUQ, n° 20, printemps 1991, n° 20137, p. 32)]

- LOCAS, Richard et Gilles Sauvé, Besoins et attentes des étudiants du collège de Maisonneuve: rapport sur le sondage, collège de Maisonneuve, Service des affaires étudiantes, [Montréal], 1987, 25, [12] p.

[(... ) Le document comprend quatre parties: 1. les étapes de la recherche; 2. les résultats généraux: le portrait des répondants et l'analyse de leurs besoins et difficultés; 3. invitation aux différents agents du milieu à demander de leur produire des résultats particuliers en fonction des populations-cibles; 4. conclusion: difficultés et besoins les plus marqués. Parmi les points saillants, notons: 1. les difficultés des collégiens sur le plan de la concentration, de la compréhension, de l'analyse de texte et de la rédaction de travaux; l'expression orale semble aussi une difficulté largement répandue; 2. le souci de la réussite et la crainte de l'échec comme sources d'anxiété importantes; 3. un besoin d'aide important, tant sur le plan des choix personnels que de l'information scolaire; 4. les difficultés de planification du temps comme problème central pour la majorité des collégiens. (ÉDUQ n° 14, printemps 1988, n° 14096, p. 24 )] .

- POSTERSKI, Donald C. et Réginald Bibby, La jeunesse du Canada «tout à fait contemporaine»: un sondage exhaustif des 15 à 24 ans/ Canada's youth «ready for today»: a comprehensive survey of 15-24 year olds, La Fondation canadienne de la jeunesse, [Ottawa], [1988], 57, 55 p.

[Le document rend compte d'un sondage réalisé entre octobre et décembre 1987 sur les valeurs et attitudes des jeunes Canadiens. Des entrevues téléphoniques ont alors été effectuées auprès d'un échantillon représentatif de quelque 2000 jeunes âgés de 15 à 24 ans. Outre la présentation des faits saillants, le rapport fournit également quelques postes d'interprétation des résultats. À la suite de la description du profil social de la jeunesse canadienne, les thèmes suivants sont abordés: la famille, l'éducation, l'emploi, le gouvernement, les médias, les relations interpersonnelles, la religion et la société canadienne. (ÉDUQ, n° 17, automne 1989, n° 17106, p. 25 )].

- REID, F. Philippe et Jean-Hugues Paradis, La formation fondamentale des cégépiens: une évaluation par leurs professeurs, cégep François-Xavier-Garneau, [Québec], 1990, 158 p., 3 microfiches chez SDM, n° de commande des microfiches: 9170165.

---

[Cette étude a pour objectif d'interviewer des professeurs de cégep pour connaître à la fois le bilan qu'ils dressent de la formation reçue par les cégépiens (et les critères sur lesquels repose ce bilan) et les caractéristiques minimales que devrait posséder à leur avis tout élève au terme de ses études collégiales. Elle veut également faire état d'un certain nombre de différences chez les professeurs de cégep dans leur façon de concevoir la formation de l'élève et proposer une typologie de ces professeurs. Les données ont été recueillies auprès de cent professeurs répartis dans six collèges et enseignant différentes disciplines à l'intérieur du secteur général ou du secteur professionnel. L'analyse des résultats est présentée de façon détaillée, question par question (23 au total), et aussi sous la forme de différents portraits: 1. Portrait d'ensemble de la formation des élèves de cégep; 2. Portrait détaillé de la formation des élèves de cégep; 3. Portrait type du professeur dans chacun des secteurs d'enseignement; 4. Synthèse des différences constatées; 5. Portrait plus détaillé des différences constatées. (*ÉDUQ*, n° 20, printemps 1991, n° 20345, p. 81)].

— RIVIÈRE, Bernard, La religion dans la conscience d'un cégépien (rapport d'enquête), collège de Rosemont, Montréal, 1979.

— ROY, Danielle et Richard Desjardins, Valeurs d'éducation au Québec: comparaison et prospective, Édition privée, [211, rue Saint-Barthélemy Nord, Joliette, J6E 5N4], 1987, 33f.

[Les auteurs étudient dans un premier temps les résultats de diverses recherches sur les valeurs effectuées au Québec auprès des formateurs de maîtres, directeurs d'écoles, enseignants, parents et élèves. Ils établissent ensuite une comparaison à partir des énoncés du Livre vert et des valeurs des directeurs d'écoles et tracent un portrait d'ensemble qui permet de cerner les valeurs consensuelles des différents groupes. Ils présentent ensuite le projet éducatif comme une suite logique à donner aux valeurs privilégiées dans chaque milieu et exposent la prospective des valeurs à partir du portrait d'ensemble établi dans la première partie. Ils essaient finalement de voir quel modèle, dans l'avenir, pourrait englober les valeurs choisies par les agents d'éducation. Ce modèle serait humaniste plutôt que technologique, axé sur la réalisation de soi, dans un climat d'entraide, de respect et de sécurité. (*ÉDUQ* n° 14, printemps 1988, n° 14040, p. 10)].

\*

— ASSOCIATION DES ANIMATEURS ET ANIMATRICES SOCIOCULTURELS DES CÉGEPs, L'animation socioculturelle et les besoins des étudiants dans les collèges, Rapport de recherche, L'Association, [Sherbrooke?], [1984?], 35, 28, [17] f.

[Le document présente la version finale du rapport de recherche sur l'animation socioculturelle dans les collèges. La recherche s'est effectuée sur deux plans bien distincts: d'abord, une enquête scientifique confiée à la firme

Sorecom pour connaître les véritables besoins des élèves et, parallèlement, une recherche-action menée auprès des animateurs socioculturels et autres personnes-ressources des services aux élèves des collèges du Québec et à travers le Canada. Le plan de présentation du rapport tient compte de la problématique de départ, des objectifs, mandats et méthodes de recherche initiale, de l'annonce des premiers résultats de la recherche effectuée auprès des élèves et de la recherche-action auprès des animateurs. On présente ensuite un bref compte rendu des rencontres dans les collèges hors Québec, les conclusions générales et quelques recommandations. En annexe, on présente le rapport final intégral produit par Sorecom et des copies de deux numéros spéciaux du bulletin «Recto-Verso» de l'Association des animateurs consacrés à cette recherche. Selon l'enquête Sorecom, le premier et fondamental besoin des jeunes interrogés serait de se sentir écoutés par quelqu'un; cette fonction est inoccupée. La recherche-action trace un portrait plutôt sombre des conditions dans lesquelles s'exercent les réponses à ce besoin. (ÉDUQ, n° 16, printemps 1989, n° 16251, p. 60 ).

- COLLÈGE DE L'OUTAOUAIS, Interprétations des données sur les valeurs, les besoins, les attentes et les perceptions des étudiants du collège de l'Outaouais, Le Collège, [Hull], 1987, 35 p.

[En mai 1987, le collège de l'Outaouais procédait à un sondage sur les valeurs, les besoins, les attentes des élèves. Le document présente la synthèse des résultats et permet de constater l'importance relative que l'élève accorde aux valeurs, aux besoins, aux attitudes, aux activités et aux événements qui caractérisent sa vie scolaire. L'exposé est divisé en six parties correspondant aux divisions du questionnaire. Les résultats sont présentés sous forme de tableaux. La présentation des tableaux est précédée d'un bref rappel de la question principale et est suivie d'observations. Le poids des réponses est évalué et un rang leur est assigné allant de 1 à 9 ou de 1 à 7. Le premier rang signifie toujours le plus large consensus ou la priorité numéro un. Le document ne contient pas de recommandations, mais indique implicitement où l'effort correctif doit porter. (ÉDUQ, n° 14, printemps 1988, n° 14094, p.23)].

\*

- Les attitudes religieuses des jeunes Québécois âgés entre 16 et 27 ans, Centre de sondage, Université de Montréal, 1979.
- Les valeurs des jeunes de 16 à 20 ans, Sondage Sorecom, ministère de l'Éducation, 1980, 207 p.
- «Rapport de l'investigation sur le vécu religieux des jeunes», Cahier de pastorale scolaire, 6 (1976), p. 25-60.
- Sondage auprès des étudiant(tes) de cégep 1, secondaire 5 et secondaire 4 du Québec, rapport final, présenté à la revue Actualité et à la Direction

---

des Services aux étudiants de l'Université de Montréal, Segma inc., Lavalin, [Montréal], 1989, 98, 12 f.

[La première partie de ce sondage mené auprès d'élèves du secondaire et du collégial porte sur les attentes et les besoins reliés aux différents services offerts par les collèges et les universités. Il ressort que près des deux tiers des répondants accordent beaucoup d'importance aux services d'orientation et d'aide à l'apprentissage. Les deux tiers des élèves disent participer aux activités sportives de leur établissement. En matière de santé, les besoins touchent principalement les cliniques de consultation sur les M.T.S. et les problèmes reliés à l'alcool et aux drogues. Moins de 20 % des collégiens participent régulièrement aux activités socioculturelles. Les deux tiers des répondants s'intéressent aux activités pastorales. Près des deux tiers des collégiens estiment avoir besoin d'aide financière. La seconde partie du sondage montre que 80 % des élèves sont satisfaits de l'enseignement reçu et fait état de leur perception de l'avenir, de l'importance du français, de leurs parents, des institutions et traite de leurs valeurs et de leurs activités. (ÉDUQ, n° 18, printemps 1990, n° 18216, p. 53)].

## 8- TÉMOIGNAGES DE JEUNES

\*

- DEMERS, Dominique, «La plainte des jeunes rebelles», Châtelaine, 31, n° 6, juin 1990, p. 37-42.

[Propos de 10 jeunes de 11 à 19 ans sur leur détresse face à la vie et à la société.]

- LE FLAGUAIS, Robert, «Et maintenant... que dois-je faire?: des étudiant(e)s du Québec vous parlent», Éditions de Mortagne, Boucherville, 1988, 255 p.

[Recueil de textes d'une soixantaine de jeunes, élèves du cours de philosophie au cégep d'Ahuntsic, depuis 1967. Ils touchent une grande variété de questions: Rester aux études ou aller sur le marché du travail? Une année sabbatique? Comment dire à mon père que je l'aime? Oserai-je m'affirmer comme homosexuelle? La vie a-t-elle un sens, pourquoi vivre?... Le livre met en lumière les angoisses, les peurs, les préoccupations des jeunes. Il met aussi en évidence la relation confiante entre un professeur et ses élèves].

- PETIT, Jean-Claude, «Bonjour les jeunes, c'est pour un sondage», La Vie, n° 2043, 25 octobre 1984, p. 16-21.

[L'opinion des 15-25 ans sur le monde, la religion, l'Église et sur les aspects positifs et négatifs de la vie].

\*

---

— «Lettre de Rome: les jeunes charismatiques aux jeunes du monde entier»,  
L'Église canadienne, 19, n° 11, 6 février 1986, p. 325-326.

[Lettre des participants au premier congrès international des jeunes du  
renouveau charismatique catholique, précisant au monde entier leurs con-  
victions et leurs engagements].

## COMITÉ CATHOLIQUE 1991-1992

---

### Membres

**Charlotte Plante**  
Présidente du Comité  
Sillery

**Jeanne-Paule Berger**  
Directrice générale adjointe et  
directrice des services éducatifs  
Commission scolaire La Neigette  
Rimouski

**Anthony Buccongello**  
Pédagogue à la retraite  
Dollard-des-Ormeaux

**André Charron**  
Professeur titulaire  
Faculté de théologie  
Université de Montréal  
Montréal

**Jean Desclos**  
Directeur de l'Office du clergé  
Diocèse de Sherbrooke  
Chargé de cours  
Faculté de théologie  
Université de Sherbrooke  
Sherbrooke

**Gérard Dionne**  
Professeur de philosophie  
Collège de Lévis  
Saint-David-de-l'Auberivière

**Nicole Durand-Lutzy**  
Rédactrice de manuels  
Centre éducatif et culturel inc.  
Verdun

**Maria Furlan-Di Maulo**  
Enseignante au primaire  
École Michelangelo  
Saint-Laurent

**Claire Lachance**  
Chargée de pastorale scolaire  
Fabrique Saint-Charles-Borromée  
Charlesbourg

**Élie Lavoie**  
Directeur de l'Office d'éducation  
Diocèse de Gaspé  
Gaspé

**Gilles Lussier**  
Évêque de Joliette  
Joliette

**Miville Morin**  
Directeur  
École Parkview (secteur francophone)  
Granby

**Jacques Otis**  
Conseiller en éducation chrétienne  
Commission scolaire de la Côte-du-Sud  
Montmagny

**Marc Sabourin**  
Pédagogue à la retraite  
Saint-Laurent

**Raymonde Touzin**  
Directrice générale  
Commission scolaire Chutes-de-la-Chaudière  
Sainte-Foy

### Membre adjoint d'office

**Paul Tremblay**  
Sous-ministre associé  
pour la foi catholique  
Ministère de l'Éducation

### Secrétaire

**Guy Mallette**



## COMITÉ CATHOLIQUE 1992-1993

---

### Membres

**Jacques Otis**  
Président du Comité  
Montmagny

**Jeanne-Paule Berger**  
Directrice générale adjointe et  
directrice des services éducatifs  
Commission scolaire La Neigette  
Rimouski

**Anthony Buccongello**  
Pédagogue à la retraite  
Dollard-des-Ormeaux

**André Charron**  
Professeur titulaire  
Faculté de théologie  
Université de Montréal  
Montréal

**Jean Desclos**  
Directeur de l'Office du clergé  
Diocèse de Sherbrooke  
Chargé de cours  
Faculté de théologie  
Université de Sherbrooke  
Sherbrooke

**Denis Dumais**  
Animateur de vie spirituelle et  
enseignant de sciences religieuses  
Cégep de Maisonneuve  
Montréal

**Nicole Durand-Lutzy**  
Rédactrice de manuels  
Centre éducatif et culturel inc.  
Verdun

**Olga Hrycak**  
Conseillère pédagogique au primaire  
secteur anglophone  
Commission des écoles catholiques  
de Montréal  
Montréal

**Claire Lachance**  
Chargée de pastorale scolaire  
Fabrique Saint-Charles-Borromée  
Charlesbourg

**Élie Lavoie**  
Directeur de l'Office d'éducation  
Diocèse de Gaspé  
Gaspé

**Gilles Lussier**  
Évêque de Joliette  
Joliette

**Miville Morin**  
Directeur  
École Parkview (secteur francophone)  
Granby

**Paul-Yvon Proulx**  
Directeur général  
Commission scolaire de l'Argile Bleue  
Beloeil

**Marc Sabourin**  
Pédagogue à la retraite  
Saint-Laurent

**Louis Ste-Marie**  
Professeur titulaire à la retraite  
Faculté des Sciences de l'éducation  
Université de Montréal  
Montréal

### Membre adjoint d'office

**Paul Tremblay**  
Sous-ministre associé  
pour la foi catholique  
Ministère de l'Éducation

### Secrétaire

**Guy Mallette**

CONSEIL  
SUPÉRIEUR



DE L'ÉDUCATION

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION



QCSE005115

Édité par la Direction des communications  
du Conseil supérieur de l'éducation

2050, boul. Saint-Cyrille Ouest, 4e étage,  
Sainte-Foy, G1V 2K8

Tél.: (418) 643-3850  
(514) 873-5056

50-1028