Document généré le 13 sept. 2024 10:11

Diversité urbaine

Diversité Urbaine

Religion, « communauté » et citoyenneté : le cas des écoles Steiner, musulmane et juive en contexte montréalais

Religion, “Community” and Citizenship: The Case of Steiner, Muslim and Jewish Schools in Montreal

Stéphanie Tremblay

Volume 12, numéro 2, 2012

Religion et intégration

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1022850ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1022850ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Groupe de recherche diversité urbaine
CEETUM

ISSN

1913-0694 (imprimé)
1913-0708 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Tremblay, S. (2012). Religion, « communauté » et citoyenneté : le cas des écoles Steiner, musulmane et juive en contexte montréalais. *Diversité urbaine*, *12*(2), 53–68. https://doi.org/10.7202/1022850ar

Résumé de l'article

Nous proposons, à partir d’une étude ethnographique menée dans la région de Montréal, d’explorer la conception de la citoyenneté véhiculée au sein de trois écoles privées de groupes ou de courants minoritaires (Steiner, musulmane et juive). Après avoir dressé un rapide panorama des critiques adressées aux écoles religieuses dans les débats éducatifs, sociaux et politiques, nous aborderons d’un point de vue théorique les notions de *communauté* éducative et de *citoyenneté*. Ces précisions nous permettront de mettre en lumière comment les enseignants de ces trois écoles cherchent à développer, par des voies à la fois différentes et convergentes, une formation du citoyen porteuse d’un « particularisme universel » (Riedel 2008). Les trois écoles aspirent en effet, malgré leurs spécificités, à s’ouvrir à la diversité ambiante et à la participation de leurs élèves au reste de la société, mais ceci à travers un vecteur spirituel ou religieux particulier, servant de *dais sacré* aux valeurs civiques.

Tous droits réservés © Groupe de recherche diversité urbaine et CEETUM, 2012

Ce document est protégé par la loi sur le droit d’auteur. L’utilisation des services d’Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d’utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l’Université de Montréal, l’Université Laval et l’Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Religion, « communauté » et citoyenneté : le cas des écoles Steiner, musulmane et juive en contexte montréalais

Religion, "Community" and Citizenship: The Case of Steiner, Muslim and Jewish Schools in Montreal

Stéphanie Tremblay
Ph.D. en éducation comparée et fondements de l'éducation, Université de Montréal
stephanie.tremblay.5@umontreal.ca

résumé ■ Nous proposons, à partir d'une étude ethnographique menée dans la région de Montréal, d'explorer la conception de la citoyenneté véhiculée au sein de trois écoles privées de groupes ou de courants minoritaires (Steiner, musulmane et juive). Après avoir dressé un rapide panorama des critiques adressées aux écoles religieuses dans les débats éducatifs, sociaux et politiques, nous aborderons d'un point de vue théorique les notions de *communauté* éducative et de *citoyenneté*. Ces précisions nous permettront de mettre en lumière comment les enseignants de ces trois écoles cherchent à développer, par des voies à la fois différentes et convergentes, une formation du citoyen porteuse d'un « particularisme universel » (Riedel 2008). Les trois écoles aspirent en effet, malgré leurs spécificités, à s'ouvrir à la diversité ambiante et à la participation de leurs élèves au reste de la société, mais ceci à travers un vecteur spirituel ou religieux particulier, servant de *dais sacré* aux valeurs civiques.

abstract ■ Drawing on ethnographic fieldwork in Montreal, this article explores the conception of citizenship in three private schools belonging to different minority groups (Waldorf, Muslim and Jewish). After a short overview of the main critiques circulating with regards to faith-based schools in current social and political debates, I look at the theoretical concepts of school *community* and *citizenship*. These considerations help us analyze how teachers in such schools try to develop, by simultaneously different and convergent strategies, a training in citizenship as a form of "universal particularism" (Riedel 2008). These three schools attempt to transmit an open attitude toward religious and cultural diversity, and they promote the participation of their students in the wider society through a religious or spiritual particularism, which appears to be a sort of sacred ground for civic values.

mots clés ■ Communauté, citoyenneté, groupes minoritaires, écoles religieuses, Montréal.

keywords ■ community, citizenship, minority groups, faith-based schools, Montreal.

Dans les débats publics actuels, au Québec et ailleurs, la religion et la citoyenneté sont souvent perçues comme deux formes d'appartenance en relative concurrence (Baubérot et Milot 2011). En contexte scolaire, cette question se pose en particulier dans le cas des écoles privées à vocation religieuse ou spirituelle, suspectées de ségréguer les enfants selon leurs croyances et, ainsi, de favoriser l'appartenance communautaire au détriment de la formation du citoyen (Gutmann 2003 ; Macedo 1995). Dans cet article, nous explorerons cette hypothèse d'un point de vue empirique à partir d'une étude ethnographique menée au sein de trois écoles de groupes ou de courants minoritaires situées dans la région de Montréal (Steiner, musulmane, juive). Alors que les écoles juive et musulmane véhiculent des traditions religieuses labellisées, l'école Steiner s'appuie sur un projet éducatif inspiré de l'anthroposophie, soit un courant spirituel, appelé une « science de l'esprit », développé par Rudolph Steiner en Allemagne au début du 20e siècle. L'analyse des perceptions des enseignants en matière de formation du citoyen et de (re)production d'une continuité identitaire nous permettra en particulier d'apprécier les apports ou les limites d'une éducation à la citoyenneté en contexte scolaire religieux ou spirituel. Nous verrons qu'en dépit de l'apparente contradiction entre appartenance communautaire et appartenance citoyenne, ces trois écoles développent des conceptions originales de la citoyenneté, imbriquant un vecteur religieux ou spirituel à une volonté de participation à la société environnante.

Les écoles religieuses dans le débat éducatif, social et politique

Parmi les diverses critiques adressées aux écoles religieuses, deux principales inquiétudes ressurgissent de manière récurrente, soit la peur de l'endoctrinement et de la ghettoïsation. La première s'enracine dans la prémisse voulant que la variable religieuse dans l'éducation ne soit pas compatible avec une réelle autonomie chez les enfants (Callan 1997 ; Macedo 1995). Selon cette perspective, la transmission de la foi n'a pas sa place parmi les autres objectifs pédagogiques légitimes, dans la mesure où elle est liée au développement d'un certain système de croyances et d'options morales et s'insère dans une tradition particulière. En effet, la

principale finalité de l'éducation scolaire consiste ici à développer chez l'enfant les dispositions intellectuelles nécessaires à la construction de sa rationalité critique et d'une certaine distance réflexive à l'égard de son héritage familial. Or, les représentants de cette critique estiment qu'instiller une foi spécifique, en se fondant sur la vérité indiscutable de cette idéologie, entre directement en contradiction avec cette visée.

En ce qui concerne l'enjeu de la socialisation informelle des élèves avec les membres du groupe majoritaire et les risques de division sociale, plusieurs détracteurs des écoles religieuses suspectent ces établissements de séparer les élèves selon leur appartenance culturelle ou religieuse (Gutmann 2003 ; McLaughlin et Halstead 2005) et, ainsi, d'entraver la formation du citoyen. Ces critiques font aussi valoir que le financement public de telles écoles envoie le message politique selon lequel la division des élèves constitue un moyen plus efficace pour reconnaître la diversité que leur rassemblement au sein d'un même espace éducatif (Gutmann 1995). Ce faisant, un traitement politique favorable à ce genre d'institutions risque, selon plusieurs, d'étioler les politiques d'adaptation à la diversité dans les écoles publiques et, par ricochet, de provoquer une montée en popularité de l'école privée (Triki-Yamani *et al*. 2008 : 34).

Ce type de scolarisation parallèle nuit ainsi, selon plusieurs, à l'apprentissage des vertus civiques libérales (tolérance, respect de l'autre, aptitude à la délibération) par les enfants, car de telles aptitudes requièrent la mise en place d'une « citoyenneté délibérative » en classe (Callan 1997 ; Sweet 1997). Or, un tel espace de discussion risquerait de créer des tensions avec les normes religieuses de certaines écoles séparées du système scolaire public. Selon ce point de vue, l'absence de socialisation informelle entre les élèves des écoles confessionnelles et ceux des écoles de la société environnante risque, par conséquent, de miner le sentiment d'appartenance des enfants ainsi « isolés » de la majorité et de faire naître chez eux des attitudes plus ethnocentristes, repliées sur leur communauté.

L'ensemble des soupçons de ghettoïsation dont ces écoles religieuses font l'objet semble se fonder sur la prémisse commune selon laquelle l'appartenance citoyenne et l'appartenance religieuse représentent, jusqu'à un certain point, deux pôles incompatibles. Or, on constate que malgré la vigueur de certaines critiques, très peu de données empiriques attestent sociologiquement ces craintes, qui relèvent davantage de postulats que d'un véritable examen de la réalité. De plus, on remarque que les inquiétudes exprimées ciblent davantage les écoles de groupes minoritaires que celles du groupe majoritaire (souvent chrétiennes), que ce soit au Québec, dans le reste du Canada ou en Europe de l'Ouest (Thiessen 2001). Les écoles séculaires des traditions historiquement dominantes se retrouvent en effet bien souvent dans l'angle mort des débats sociaux et politiques,

alors que celles de certaines minorités ethnoreligieuses (particulièrement les écoles juives et musulmanes) suscitent à priori des controverses plus marquées (Zine 2008).

Dans cette perspective, il nous a semblé pertinent d'explorer d'un point de vue empirique la situation des écoles privées de groupes ou de courants minoritaires afin de démêler la fiction de la réalité. Ainsi, notre objectif général de recherche visait à comprendre comment la dimension spirituelle ou religieuse se traduisait dans les discours et pratiques de trois écoles – une Steiner, une musulmane et une autre juive – de la région de Montréal et quelle conception de la formation du citoyen prévalait dans chacune d'entre elles. L'intérêt d'une telle comparaison entre différents statuts de minoritaires, dérivant soit de minorités ethnoreligieuses de longue date (juifs, musulmans), soit de nouveaux mouvements religieux ou spirituels (Steiner), reposait surtout sur la volonté d'explorer de nouvelles catégories de pensée dans la réflexion sur la communauté, en sortant d'une conception essentialiste et figée de l'identité. Nous cherchions aussi à nous interroger sur la séparation souvent artificielle tracée entre religion (ou spiritualité) et ethnicité en montrant plusieurs points de convergence entre ces deux socles qui s'entrecroisent souvent dans la réalité pour fonder les identités communautaires et… éducatives.

La « communauté » éducative

Cet objet de recherche nous a conduite à explorer le concept de « communauté » afin de mieux examiner les discours et les pratiques des acteurs scolaires et d'observer comment ils pouvaient créer, adapter ou attester, à travers l'école, une communauté religieuse ou spirituelle extérieure. Même si on retrouve plusieurs conceptions de la communauté dans la littérature, nous avons opté, dans le cadre de cette étude, pour une définition sociologique qui croise les regards de la sociologie des religions et des relations ethniques, au confluent desquels se situent les écoles que nous avons choisies.

En nous inspirant de la notion de « communalisation » chez Weber (1971 [1921]), adaptée entre autres par Barth (2008 [1969]), puis par Juteau (1999), nous avons défini la communauté éducative dans une perspective dynamique, articulée à deux faces, « interne » et « externe ». Cette approche de la communauté, présentant plusieurs affinités avec le concept de « frontière ethnique » développé par Juteau (*ibid.*), s'écarte à la fois d'une perspective essentialiste, orientée uniquement vers la culture et la perspective marxiste qui ne ciblerait que les rapports de domination entre les groupes. Dans cette conceptualisation originale, Juteau aborde en effet autant l'ethnicité à travers sa « face interne », qui renvoie à « l'histoire du

groupe, à des qualités communes [et] à des caractéristiques culturelles qui, elles, sont historiquement produites » (*ibid.* : 181), qu'à sa « face externe », référant quant à elle aux effets de « la colonisation et de la migration, que celle-ci soit involontaire, comme dans le cas de l'esclavage, ou volontaire » (*ibid.* : 180). L'auteure estime donc que ce n'est que dans l'articulation de ces deux faces que peut être réellement comprise une communauté. Or, son cadre d'analyse ne s'applique qu'aux groupes ethniques, sans tenir compte de l'apport spécifique de la dimension religieuse ou spirituelle pouvant parfois s'imbriquer à l'identité ethnique.

Afin de pouvoir analyser nos trois écoles, à la frontière de la religion (ou de la spiritualité) et de l'ethnicité, nous avons adapté le concept de Juteau de manière à englober la « lignée croyante » que Hervieu-Léger définit comme « la référence à l'autorité légitimatrice d'une tradition » nécessaire à toute forme du « croire religieux » (1999 : 48). Sans tenter de départager précisément ce qui relevait de la religion ou de l'ethnicité, nous avons plutôt recherché une base de comparaison valable entre nos écoles de nature différente, en combinant dans une même approche les concepts de « lignée croyante » et de « frontière ethnique ». Dans cette nouvelle définition de la communauté éducative, une face interne réfère ainsi à la « *filiation* que le croyant (individuel et collectif) revendique expressément et qui le fait membre d'une communauté qui rassemble les croyants passés, présents et futurs » (*ibid.* : 49). Quant au traitement de la face externe, nous avons inclus le rapport (Nous/Eux) entre la communauté et la société environnante, les autres groupes sociaux ainsi que la conception de la citoyenneté véhiculée à l'école. Nous avons évidemment considéré ce cadre d'analyse comme une hypothèse de travail évolutive, susceptible de nous aider à mieux documenter la réalité des écoles observées, tout en s'adaptant aux aspects nouveaux révélés par les données.

La citoyenneté véhiculée

Dans l'espace limité de cet article, nous examinerons principalement les données tirées de l'analyse de la citoyenneté véhiculée à l'école, à travers le discours des enseignants, notamment relatif à leurs pratiques en classe. Dans la littérature, la notion de citoyenneté se décline dans plusieurs conceptions possibles, mais aux fins de notre étude, nous en avons retenu deux grands idéaux-types, exprimant les deux grandes « écoles de la démocratie » (Thériault 1997), soit l'« *individualisme* démocratique » et la « démocratie *libérale* »[1]. Comme il s'agit d'idéaux-types, au sens wébérien du terme, il va de soi que l'on ne retrouve pas ces modèles tels quels dans la réalité ; il s'agit de grandes tendances que l'on voit s'entremêler à différents degrés dans les aménagements politiques concrets (et scolaires).

La première conception renvoie, selon plusieurs auteurs, dont Thériault (*ibid.*), à l'idéal politique moderne qui fait de l'individu le premier dépositaire du pouvoir politique. Ce projet des Lumières s'inscrit historiquement dans la philosophie républicaine de Rousseau, pour qui la communauté démocratique exprime la volonté générale des individus, lesquels, malgré leurs différences, renoncent à une partie de leur liberté pour s'unir dans ce contrat social (Berlin 1994). Dans cette tradition démocratique, le citoyen n'est pas défini par ses appartenances culturelles ou religieuses particulières, mais bien par le biais de ses qualités universelles et abstraites, qui font de lui un membre de l'humanité au sens générique du terme. Dans ce contexte, l'école cherche donc à libérer l'enfant de ses divers ancrages sociologiques (linguistiques, culturels, religieux, etc.) pour le situer à égalité par rapport aux autres ; il s'agit en quelque sorte de « retourner l'individu à l'état de nature » (Thériault 1997 : 22). Une fois réalisé ce travail d'« égalisation des conditions », l'école entreprend de socialiser les enfants à la « vertu républicaine », en mettant notamment l'accent sur l'éducation civique et l'histoire nationale.

L'autre tradition démocratique, dont les linéaments se situent davantage en Angleterre, renvoie moins à l'idéal d'une « souveraineté populaire » qu'à celui d'un « auto-gouvernement » (self-government) (*ibid.* : 24). Dès lors, le sens de la citoyenneté s'en trouve renversé : plutôt que de chercher à « formater » les citoyens dans une culture politique aux prétentions universelles, il s'agit ici avant tout de protéger l'espace de liberté des citoyens contre toute dérive du pouvoir politique en place. Cette conception de la démocratie repose donc sur une tout autre vision de la liberté, que Berlin a qualifiée de « négative » (1994 : 217). L'école issue de ce paradigme poursuit donc des finalités éducatives fort différentes de celles de l'école républicaine. Dans ce modèle, l'école vise surtout à lier concrètement l'enfant à sa communauté (familiale, culturelle, religieuse, etc.), perçue ici comme la source réelle de la citoyenneté. Ce n'est donc que dans cette ouverture de l'école au milieu de vie où elle se trouve que cette dernière devrait parvenir véritablement à nourrir le lien social et politique (Taylor 1994).

Méthode

Sur le plan méthodologique, notre démarche s'est inspirée de l'ethnographie de l'école. Lors d'une semaine d'observation participante dans des classes de 5e et de 6e année du primaire et de 1re, 4e et 5e année du secondaire[2] dans trois écoles de la grande région de Montréal (Steiner, juive et musulmane), nous avons mené 45 entrevues semi-dirigées auprès de la direction, des enseignants et des parents d'élèves (soit environ une dizaine

d'entrevues avec le personnel scolaire et 5 entrevues auprès de parents d'élèves dans chaque école) et une étude documentaire, afin de creuser des aspects moins directement observables. Comme dans la tradition de l'ethnographie de l'école (Vasquez-Bronfman et Martinez 1996), nous avons tenté de reconstruire le plus fidèlement possible le sens que les acteurs développaient à l'égard de leurs propres pratiques dans l'école, dans une perspective compréhensive. Notre recherche ciblait quatre principaux axes analytiques, soit les interactions entre un curriculum « séculier » (établis par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport) et la perspective religieuse ou spirituelle de l'école, la conception de l'autonomie de l'enfant, la hiérarchisation des valeurs éducatives, et la formation du citoyen – soit l'axe principalement traité dans cet article. En ce qui a trait aux entretiens, la grille d'entrevue destinée aux enseignants abordait entre autres, en matière de formation du citoyen, le rôle présumé des valeurs religieuses/spirituelles dans le développement du sens moral/éthique chez les élèves, les occasions de sensibilisation des élèves à la diversité et leur implication dans la communauté ou dans la société en général. Du côté des parents, les entrevues ont notamment permis d'approfondir leurs attentes à l'égard de l'école (normes et valeurs) et leur vision de l'accompagnement spirituel/religieux de leurs enfants. La méthode d'analyse s'est donc appuyée sur une théorisation ancrée (Paillé 1994). En vertu de cette démarche, les entrevues, transcrites en *verbatim*, ont d'abord été divisées en unités de sens (de longueur variable selon les interviewés), regroupées selon la nature des propos en catégories substantives (près des propos des interviewés), puis formelles (conceptuelles). Les divergences de points de vue ont été notées au fur et à mesure dans la catégorisation, lorsque les propos des interviewés reflétaient certaines contradictions. Précisons finalement que même si cette méthode, grâce à son processus itératif entre la théorisation et les données, nous assure d'une certaine validité interne de nos résultats, elle ne nous garantit pas sa validité dans d'autres milieux scolaires (ou écoles) des mêmes communautés, à moins que ceux-ci ne présentent les mêmes caractéristiques.

Résultats

L'analyse indique d'abord clairement qu'en dépit de la tradition religieuse ou spirituelle qui les fonde, les trois écoles observées se trouvent résolument « dans » la société plus large. En effet, chacune véhicule à sa manière une formation du citoyen certes attentive à la reproduction d'une certaine lignée identitaire, mais aussi à l'ouverture à la diversité ambiante et à la participation dans le reste de la société.

L'école Steiner[3]

Dans l'école Steiner, on perçoit une conception implicite de la citoyenneté qui s'exprime à travers la moralité vécue ou racontée en classe, associant étroitement les valeurs éthiques et la spiritualité : « *Le conte est porteur de moralité* » (Gloria[4]) ; « *Alors on entre vraiment aussi des concepts moraux en même temps* […] *Mais là, maintenant qu'ils ont un concept de ce qui est égal et de ce qui est juste… l'égalité, ce n'est pas la justesse. Si je n'ai pas faim puis que les autres ont faim, puis que je lui donne la même chose qu'aux autres, est-ce que c'est correct ?* » (Jasmine). Certains enseignants affirment directement recourir aux valeurs chrétiennes comme fondements normatifs de cette spiritualité : « *On ne s'en cache pas, on se fonde un peu sur les valeurs chrétiennes, mais on ne force pas les enfants. C'est la religion la plus importante au Québec et en Occident. Mais on n'est pas dans les dogmes, le Dieu en haut qui s'impose, l'obligation d'aller à l'église* » (Murielle). D'autres tentent plutôt d'atténuer cette connexion en soutenant, par exemple, qu'ils « abrillent » ces références de manière à ne conserver que les valeurs définies comme universelles, comme l'explique une enseignante : « *J'abrille un peu l'enseignement des saints en 2e année avec l'histoire de Terry Fox*[5] *au début. Ça permet de dire qu'on s'intéresse aux héros, pas juste aux saints chrétiens* » (Lilianne).

Dans tous les cas, nous avons observé que les enseignants, conscients des convictions différentes portées par les élèves et leurs parents, tendent à opérer un « réinvestissement sémantique » (Milot 1992)[6] des symboles chrétiens convoqués dans l'enseignement de manière à universaliser leur propre conception du spirituel. Cette retraduction peut prendre la forme d'une déconfessionnalisation de certaines icônes chrétiennes, affichées en classe ou citées dans le curriculum réel. Par exemple, comme le précisent quelques enseignants : « *C'est plus des références universelles, l'universalité, que l'on garde. Par exemple, au jardin d'enfants, on installe des photos de la Vierge, de Marie sur les murs. Mais c'est plus des archétypes, celui de la mère : bonté, rondeur, douceur, qui rejoignent tout le monde, toutes les religions* » (Marie) ; « *Ce n'est pas une école confessionnelle, mais si on regarde le Christ (image sur le mur), ça veut dire « cœur », son message, c'était l'amour. C'est la même chose pour le Bouddha* » (Coralie) ; « *Les archétypes sont les mêmes pour tout le monde donc tout le monde a les mêmes valeurs* » (Lilianne). Cette retraduction occasionne aussi, parfois, une altération du langage utilisé pour nommer les symboles d'inspiration religieuse afin d'en diminuer la portée confessionnelle ou particulariste. Les prières récitées deux fois par jour deviennent ainsi des « paroles » et les fêtes chrétiennes ponctuant l'année scolaire, des fêtes « cardinales » :

> *Mais il reste qu'à travers ces fêtes-là, qu'on les nomme chrétiennes ou non, ce sont surtout les fêtes des saisons parce que là, elles sont chrétiennes, mais à peu près dans toutes les religions, ces fêtes-là reviennent parce que c'était des fêtes païennes. Elles étaient liées au rythme… À travers ces fêtes-là qui ont un lien avec la nature, et avec des valeurs, je trouve que ça amène aussi cette dimension spirituelle, au-delà des noms religieux* (Jasmine).

L'école Steiner cherche donc à transmettre des valeurs à portée universelle, telles que l'« amour des autres », l'« appréciation de la nature » et l'« empathie », mais le vecteur par lequel celles-ci transitent relève en même temps du christianisme et/ou de l'anthroposophie.

L'analyse a aussi montré que les enseignants cherchaient à transmettre par l'éducation plusieurs qualités sociales, dont l'altruisme, le respect et l'entraide à l'égard des autres élèves, mais aussi une forte sensibilité à la question écologique, comme le souligne la direction : « *La question écologique, la question sociale, il y a de l'intérêt pour ces questions-là, un intérêt de poursuivre une vie sociale. C'est souvent ce qui a été créé à l'école. Les groupes se poursuivent à l'extérieur* » (direction). Ces thèmes transcendent visiblement les différences culturelles et religieuses entre les élèves et illustrent, par conséquent, que la formation du citoyen à l'école Steiner s'ancre certes dans certaines références religieuses, mais qu'elle ne cherche pas qu'à reproduire une appartenance communautaire. Elle vise en effet à répondre à certaines exigences de formation souhaitées dans les sociétés pluralistes (tolérance, ouverture à la diversité, etc.). Ajoutons que plusieurs enseignants nous ont dit réaliser en classe des ajustements ponctuels à la diversité et ainsi mettre à profit les bagages culturels différents de leurs élèves. Par exemple : « *S'il y a des enfants qui ont grandi avec une maman indienne, ils peuvent aussi apporter. On a déjà vu des parents apporter des danses indiennes ou des petits rituels hébreux. Dans d'autres cas, des parents grecs qui faisaient des repas grecs extraordinaires* […] *Alors, ça donne lieu à des échos différents* » (Murielle). Cette tendance conforte une fois de plus l'existence, à l'école Steiner, d'une conception de la citoyenneté se projetant dans une société pluraliste.

L'école musulmane

Dans le même sens, bien que l'école musulmane affiche un regard plus ou moins critique à l'égard de la société environnante, elle véhicule également une conception de la citoyenneté centrée à la fois sur l'allégeance à la communauté musulmane et à la société québécoise et canadienne. Plusieurs entrevues révèlent en effet le rôle décisif de l'école dans l'atténuation de la crise identitaire à laquelle s'exposent souvent les enfants musulmans au Québec, coincés symboliquement entre une

double appartenance entre leur pays – ou culture – d'origine et leur société d'accueil : « *Il y a aussi le problème de la crise identitaire* […] *Mes enfants, j'ai une fille qui a l'âge adulte, ils sont tous nés ici, ils savent qu'ils sont Québécois, Canadiens, et ils savent qu'il y a une appartenance à ce pays-là, sans oublier leurs racines. Ils savent d'où ils viennent, ils savent qu'ils ne sont pas Québécois de souche donc, ça fait un équilibre* […] » (Éric). D'après ce parent, en facilitant la création d'un équilibre entre les référents culturels québécois et ceux de la culture d'origine familiale, l'école apparaît ainsi, à plusieurs égards, comme une sorte de « pont » entre les deux contextes de socialisation.

Même si une frontière est parfois ressentie par certains acteurs de l'école, y compris les élèves, qui se perçoivent comme exclus du reste de la société, les parents et l'école visent à dépasser ces tensions, notamment en favorisant la formation de « stratégies identitaires » chez les jeunes : « *Je veux que mes enfants puissent aussi, en venant à l'école musulmane, mieux comprendre les préceptes de l'islam et savoir comment répondre si des gens leur font des commentaires ou attaquent leur religion devant eux, être plus confortables dans leur identité* » (François, parent). L'école se donne ainsi pour mandat d'intégrer les jeunes en visant l'excellence pédagogique, tout en leur inculquant des valeurs civiques et morales appuyées sur l'islam (respect, politesse, sensibilité écologique, etc.) : « *Si on dit respect, il y a des versets du coran qui prônent le respect, si on dit éducation, il y a des versets du coran qui prônent l'éducation, par exemple, le respect des parents* […] » (Pierre, enseignant) ; « *Nous enseignons des valeurs universelles, ce n'est pas hindou, juif, c'est universel. Mais on ressort des fois l'islam pour montrer que c'est dans la religion* » (Daniel). On observe, ce faisant, une forte adaptabilité des normes « associées » à la religion, selon l'enseignant qui s'en fait le relais. Ces valeurs sont transmises pour leur pertinence dans le cadre de la communauté éducative, mais aussi, bien évidemment, dans la société plus large : « *On commence par un respect de nous-mêmes, puis de nos parents, de nos voisins et de la société. Il faut que les élèves apprennent qu'ils devraient respecter les autres, n'importe quelles valeurs, quelle que soit la religion…* » (direction).

L'école juive

Il en va de même à l'école juive, où l'enseignement et le discours éducatif valorisent à la fois un mode d'intégration « communautaire » à la société et une vaste ouverture à la diversité religieuse et culturelle. C'est en effet principalement par la connaissance et la reconnaissance de la diversité ambiante que l'on apprend la citoyenneté (Leroux 2007 ; Milot 2005) :

> *So, you know, just giving them the idea that everybody comes from different places and* […] *they were born into a family that has a certain religion and believes certain things, and you are, you know, follow those beliefs or sometimes you may agree with them or not agree with them but that's sort of your past, your heritage, and your tradition, and everybody has a different one* (Jenny, enseignante).

Cela dit, les valeurs civiques ou morales mises de l'avant par les enseignants de l'école s'enracinent assez souvent dans le judaïsme (charité, partage, respect, etc.), mais s'inscrivent en même temps dans un référentiel humaniste plus large, perçu comme universellement valide et valable :

> *Look, I'm sure some of, you know, Jewish values come into play. But the Jewish values that are more of like the humanistic values. You know, how to treat others with kindness, I mean that's, you know, in the Bible, how to treat people respectfully, so that's all important to me as a teacher and yes, those are Jewish values but those are also human values, exactly* (Rose, enseignante).

Cette perception étendue du champ d'application des valeurs liées au judaïsme contribue donc une fois de plus, comme dans les écoles Steiner et musulmane, à faciliter la rencontre de l'altérité, voire le rapprochement avec d'autres traditions religieuses/culturelles.

Le judaïsme est en effet abordé comme une sorte de dais sacré dans lequel sont susceptibles de s'ancrer plus facilement les « bonnes » valeurs. En témoignent entre autres le concept moral de « Tikkun olam » (réparation du monde) et la prescription religieuse de charité, qui se voient interprétés dans leur dimension éthique globale, appelant non seulement une participation dans la communauté juive, mais aussi dans le reste de la société : « […] *So, for example, through the texts we explore the absolute importance of charity but in our view is't not if you like to give charity, you give charity.* […] *Ethical behaviour of respect to others cannot be just "Jews respect Jews" but it's Jews respect every member of society, in your big society* » (Denis). Ce faisant, l'école valorise l'engagement des élèves dans des activités caritatives (visites des personnes âgées dans des hôpitaux, levées de fonds, préparation de repas pour les démunis, etc.), tant à l'intérieur qu'en dehors de la communauté juive, comme ce fut le cas, par exemple, lors du séisme de 2010 en Haïti : « *Moi, j'en revenais pas quand il y a eu le tremblement de terre à Haïti, et tout de suite on a donné de l'argent. Ils* [les parents d'élèves de l'école] *sont très… ils ont un côté philanthropique, que peut-être le Québécois n'a pas* » (Mira).

Discussion

Dans les trois écoles, nous observons ainsi certaines constantes malgré la variabilité des référentiels religieux ou spirituels mobilisés dans l'enseignement. On repère en effet, au sein de chacune de ces communautés éducatives, un certain « particularisme » religieux, couplé en même temps à la recherche d'une forme d'universalité qui traduit une volonté de reconnaissance à l'égard de la société environnante. En ce sens, le vecteur religieux ou spirituel convoqué dans l'enseignement ne dessert pas que l'appartenance communautaire ; il apparaît davantage comme un moyen d'apprentissage de l'ouverture à l'autre. Qu'il s'agisse du christianisme ou de l'anthroposophie, de l'islam ou du judaïsme, ces références s'adossent donc à une trame commune de valeurs civiques et morales, même si celles-ci sont issues d'affiliations religieuses différentes. Ainsi, comme le met en lumière Roy, il se produit un effet d'« homogénéisation » des religions, grâce entre autres à un formatage externe « au profit d'une orthopraxie commune entre religions différentes [on défend des valeurs proches], d'une religiosité partagée et d'une ressemblance de "forme" [clergé, institutions] » (2008 : 264). Dans tous les cas, cette connexion à l'absolu semble rendre moins faillibles les valeurs mises de l'avant que n'importe quelle construction humaine. Elle postule aussi, plus implicitement, que le développement de sa propre identité religieuse ou spirituelle doit nécessairement précéder l'ouverture et la compréhension de l'autre (religieux, culturel) (Charron 2000 ; Lefebvre 2000).

Limites de la formation du citoyen

Si ce type de formation du citoyen peut être perçu comme un avantage par rapport à d'autres écoles où les valeurs promues ne peuvent s'enraciner dans un tel socle, il n'en présente pas moins certaines limites. Les possibilités de mise en contact des élèves avec une réelle diversité religieuse se voient en effet restreintes par l'orientation confessionnelle de l'école (sauf à l'école Steiner), même si plusieurs origines culturelles s'y côtoient parfois. L'apprentissage de la diversité et des valeurs civiques attendues dans une société pluraliste est donc nécessairement limité, dans ces institutions, à une connaissance plus virtuelle. On y rencontre également une très faible diversité d'origine socioéconomique parmi les élèves, ne serait-ce qu'en raison des frais d'inscription à ces écoles privées, considérablement élevés. De telles écoles reconnaissent ainsi la réalité pluraliste de la société québécoise, mais leur confrontation à cet état de fait est structurellement contrainte.

Une citoyenneté à la fois individualiste et libérale

Dans une perspective de philosophie politique, nous constatons que la formation du citoyen dans les trois écoles articule les deux conceptions normatives de la citoyenneté présentées plus tôt, *individualiste* et *libérale*, de manière à ce que la seconde *surplombe* dans une certaine mesure la première.

Le « particularisme » anthroposophique, musulman ou juif structure en effet le curriculum réel de chacune des écoles, ce qui nous permet de les situer d'abord dans une conception à dominance *libérale* de la citoyenneté. C'est précisément dans cette perspective que sont mobilisés les référentiels religieux ou spirituels dans les trois écoles, en ce qu'ils jouent le rôle d'« étais »[7] ancrant les valeurs éthiques et les repères existentiels de l'enfant, essentiels à la construction de l'identité, mais aussi du citoyen. Cette connexion spécifique à la transcendance permet aussi à chaque école de breveter d'une certaine manière les valeurs qu'elle prône en se distinguant des autres.

D'un autre côté, les enseignants de chaque école affichent une attitude et un comportement traduisant un souci d'ouverture à l'égard de la diversité ambiante. De même, ils cherchent à transmettre des valeurs génériques centrées sur une sensibilité à l'autre et un humanisme universalisant. Ils adhèrent donc aussi, en ce sens, à une conception plus *individualiste* de la citoyenneté, axée sur la transmission de dispositions éthiques transcendant les différentes convictions.

Conclusion

L'une des principales critiques exprimées à l'égard des écoles religieuses indique que l'institution favoriserait la reproduction d'une lignée identitaire au détriment de la formation du citoyen. Or, notre exploration empirique de cette apparente contradiction a plutôt illustré que l'appartenance communautaire et l'appartenance citoyenne peuvent être conciliées de diverses manières, à tout le moins dans le discours des enseignants. Nos résultats illustrent en effet que les trois écoles étudiées développent des conceptions de la citoyenneté articulant dans un « particularisme universel » (Riedel 2008) une volonté de participation au reste de la société et l'attachement à un vecteur identitaire particulier, servant de dais sacré aux valeurs civiques. Sous cet éclairage, de tels contextes éducatifs apparaissent moins comme des « ghettos » que comme des lieux de réappropriation positive d'une identité collective et un levier d'intégration sociale en contexte minoritaire. Il faut toutefois noter que notre analyse n'a pas directement permis de mettre en perspective la dimension politique de

la citoyenneté véhiculée à l'école, alors qu'il s'agit également d'un élément essentiel de l'apprentissage de la délibération démocratique.

Plusieurs enseignants interviewés ont certes manifesté la volonté de sensibiliser leurs élèves à la différence, notamment par le développement de « bonnes » valeurs et pratiques sociales, mais rien ne dit que le rapprochement avec les autres traditions ait effectivement lieu dans la sphère publique. Or, c'est justement là que réside le principal défi de la citoyenneté contemporaine, et il conviendra de l'explorer plus amplement dans d'éventuelles recherches empiriques.

Aussi, plusieurs autres pistes de recherche découlent de cette étude. On peut entre autres se demander ce qui en est des écoles publiques, auxquelles on appose souvent le préjugé inverse. Plusieurs spécialistes de l'éducation statuent en effet que l'école publique commune intègre par défaut les enfants en les formant de manière optimale à la diversité. Cependant, peut-on conclure que la connaissance de la différence, dans le secteur public, conduit forcément à l'émergence de la tolérance et de l'ouverture à l'autre ? Après avoir exploré la conception du citoyen à l'intérieur d'écoles emblématiques d'une relative absence de pluralisme, il conviendrait ainsi d'aborder la facette inverse, à travers des écoles marquées par une forte diversité interne, ethnique et religieuse.

Notes

1. Soulignons que la catégorisation de Thériault (1997) renvoie, à partir d'une analyse des tensions normatives traversant l'École, aux catégories traditionnelles de citoyenneté républicaine (individualisme démocratique) et libérale, telles que conceptualisées entre autres par Schnapper (2000).
2. Dans le cas de l'école musulmane, qui comprenait un niveau secondaire.
3. La communauté anthroposophique, tant dans son versant québécois qu'ailleurs dans le monde, s'enracine dans les idées réformatrices de Rudolph Steiner (1861-1925), fondateur de la Société anthroposophique, un mouvement prônant un renouveau spirituel et idéologique dans tous les domaines de la société (économie, médecine, science, religion, etc.) (Ulrich 1994 : 1-2). Parmi l'ensemble des domaines d'application de l'anthroposophie (dont l'agriculture biodynamique et la médecine anthroposophique), l'éducation demeure sans contredit le principal terrain de prédilection de ce courant de pensée (Carlgren 2003). Plus de 80 ans après la création de la première école Steiner, on retrouve aujourd'hui près de 800 institutions scolaires de cette mouvance à travers le monde, 2000 garderies et des centaines d'instituts de pédagogie curative inspirés de Steiner. En Amérique du Nord, le mouvement des écoles Waldorf (AWSNA) renferme environ 100 écoles et 100 garderies. Même si les écoles Steiner ne renvoient pas à un groupe « ethnique », dont la filiation passe par divers marqueurs historiques communs (religion, langue, histoire, etc.) (Juteau 1999), comme les communautés regroupées dans les écoles juives et musulmanes, l'identité qu'elles fondent dans l'imaginaire anthroposophique semble posséder le même potentiel performatif que celle découlant de véritables « communautés de destin », ancrées historiquement (Bauer 1987 ; Ulrich 1994).

4. Soulignons que nous avons utilisé des pseudonymes afin d'individualiser les propos des enseignants cités dans les résultats.
5. Terry Fox (1958-1981) était un grand athlète canadien et un militant de la lutte contre le cancer. Reconnu comme l'un des héros les plus marquants du 20e siècle, il est notamment devenu célèbre pour avoir couru le « Marathon de l'espoir » avec une jambe artificielle.
6. Dans ce cadre, le réinvestissement sémantique « renvoie à un type d'organisation des champs de significations où le cadre d'énonciation des croyances et des différents éléments de l'axe mobilisateur est typiquement celui du catholicisme traditionnel, mais dont les contenus sont redéfinis à partir d'éléments complètement exogènes » (Milot 1992 : 12). En d'autres mots, le *cadre terminologique* (*signifiant*) utilisé pour désigner certaines pratiques ou symboles, tiré d'une tradition religieuse ou d'un courant de pensée particulier (l'anthroposophie ou le christianisme – sur lequel s'appuie souvent l'anthroposophie – dans le cas qui nous intéresse), ne s'inscrit pas dans le même univers de sens que le *signifié* dont sont porteurs ces mêmes pratiques ou symboles (lequel prétend ici s'enraciner dans une spiritualité, un humanisme « universel »).
7. D'après l'image utilisée par Micheline Milot : « Cette image empruntée à l'univers maritime désigne les cordages destinés à consolider un mât contre les efforts auxquels il est soumis. Cette métaphore nous semble très adéquate pour traduire la fonction des conceptions religieuses jugées importantes à transmettre aux enfants » (1991 : 92).

Bibliographie

Barth, F., 2008 [1969]. « Les groupes ethniques et leurs frontières », *in* P. Poutignat et J. Streiff-Fenart (dir.), *Théories de l'ethnicité*. Paris, Presses universitaires de France, p. 203-249.

Baubérot, J. et M. Milot, 2011. *Laïcités sans frontières*. Paris, Seuil.

Berlin, E., 1994. *Éloge de la liberté.* Paris, Calmann-Lévy.

Callan, E., 1997. *Creating citizens : Political Education and Liberal Citizenship.* Oxford, Clarendon Press.

Charron, J.-M., 2000. « Identité, neutralité et religion », *in* S. Lefebvre (éd.), *Religion et identités dans l'école québécoise*. Montréal, Fides, p. 81-90.

Gutmann, G., 1995. « Civil Education and Social Diversity », *Ethics*, vol. 105, no 3, p. 557-579.

Gutmann, A., 2003. *Identity in Democracy*. Princeton, Princeton University Press.

Hervieu-Léger, D., 1999. *Le pèlerin et le converti. La religion en mouvement.* Paris, Flammarion.

Juteau, D., 1999. *L'ethnicité et ses frontières*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.

Lefebvre, S. (dir.), 2000. *Religion et identités dans l'école québécoise. Comment clarifier les enjeux*. Montréal, Fides.

Leroux, G., 2007. *Éthique, culture religieuse, dialogue. Arguments pour un programme.* Montréal, Fides.

Macedo, S., 1995. « Liberal Civic Education vs Religious Fundamentalism. The Case of God vs John Rawls ? », *Ethics*, vol. 105, no 3, p. 468-496.

McLaughlin, T. et J. M. Halstead, 2005. « Are Faith Schools Divisive ? », *in* R. Gardner, J. Cairns et D. Lawton (dir.), *Faith Schools. Consensus or Conflict ?* London and New York, RoutledgeFalmer, p. 61-73.

Milot, M., 2005. « Tolérance, réciprocité et civisme : les exigences des sociétés pluralistes », *in* F. Ouellet (dir.), *Quelle formation pour l'éducation à la religion ?* Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 11-32.

Milot, M., 1992. « Typologie de l'organisation des systèmes de croyances », *in* R. Lemieux et M. Milot (dir.), *Les croyances des Québécois. Esquisses pour une approche sociologique*. Québec, Université Laval, p. 115-133.

Milot, M., 1991. *Une religion à transmettre ? Le choix des parents*. Québec, Les Presses de l'Université Laval.

Paillé, P., 1994. « L'analyse par théorisation ancrée », *Cahiers de recherche sociologique,* nº 23, p. 147-181.

Riedel, B., 2008. « Universal Particularism : Making an Ethical Islamic School in Chicago », *in* M. Minow *et al.* (dir.), *Just Schools. Pursuing Equality in Societies of Difference*. New York, Russel Sage Foundation, p. 132-163.

Roy, O., 2008. *La sainte ignorance. Le temps de la religion sans culture.* Paris, Seuil.

Sweet, L., 1997. *God in The Classroom : The Controversial Issue of Religion in Canada's Schools*. Toronto, McClelland and Stewart.

Taylor, C., 1994. *Multiculturalism and « The Politics of Recognition »* (version française). Princeton, Princeton University Press.

Thériault, J.-Y., 1997. « Les deux écoles de la démocratie », *in* M. Milot et F. Ouellet (dir.), *Religion, éducation et démocratie.* Montréal, L'Harmattan, p. 19-34.

Thiessen, E., 2001. *In Defence of Religious Schools and Colleges*. Montréal, McGill-Quenn's University Press.

Triki-Yamani, A., M. Mc Andrew et P. Brodeur, 2008. *Islam and Education in Pluralistic Societies : Integration and Transformations*. Final Report on the Workshop (version de travail), Université de Montréal. http://www.chereum.umontreal.ca/publications_pdf/Workshop%20Islam%20Report%20short%20version%20(2).pdf [consulté le 6 juin 2013].

Ulrich, H., 1994. « Rudolph Steiner (1861-1925), Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée », vol. XXIV, nos 3-4 (Paris, UNESCO, Bureau international d'éducation). http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/steinerf.pdf [consulté le 26 novembre 2010].

Vasquez-Bronfman, A. et I. Martinez, 1996. *La socialisation à l'école. Approche ethnographique.* Paris, Presses universitaires de France.

Weber, M., 1971 [1921]. *Économie et société. Tome 1.* Paris, Plon.

Zine, J., 2008. *Canadian Islamic Schools*. Toronto, Toronto University Press.