TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ ____ *ii*

REMERCIEMENTS ____ *xii*

INTRODUCTION ____ *1*

L'école religieuse, un lieu de scolarisation « parallèle » ? ____ **2**

Les transformations du croire dans la modernité avancée ____ **4**

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE ____ *6*

1. 1. Les écoles religieuses dans le débat éducatif ____ **7**

1.1.1. La peur de l'endoctrinement ____ **7**

1.1.2. La crainte de la division sociale ____ **8**

1.2. Vers un nouveau regard sur les écoles religieuses ____ **9**

1.3. Les écoles religieuses au Québec : un état des lieux ____ **13**

1.4. Les écoles religieuses au Canada, en France et au Royaume-Uni ____ **16**

1.5. La question préliminaire de recherche ____ **19**

1.6. Les minorités juive, musulmane et « anthroposophique » au Québec : un aperçu sociologique ____ **21**

1.6.1. La communauté juive ____ **21**

1.6.1.1. Les écoles ashkénazes ____ 26

1.6.1.2. Les écoles sépharades ____ 29

1.6.2. La communauté musulmane ____ **30**

1.6.2.1. Les écoles musulmanes ____ 34

1.6.3. La communauté anthroposophique (Écoles Rudolph Steiner) ____ **34**

1.6.3.1. Quelques repères sur le projet éducatif des écoles Rudolph Steiner ____ 36

1.7. École, religions et droits des parents : repères juridiques et normatifs ____ **44**

1.7.1. La propriété de l'école ____ **44**

1.7.1.1. L'école comme institution partagée entre les parents, l'État et l'intérêt de l'enfant ____ 44

1.7.1.2. L'école comme prolongement de la famille ____ 45

1.7.2. La portée du droit des parents dans la littérature juridique ____ **47**

1.7.2.1. Le droit des parents dans la sphère internationale 48
1.7.2.2. Les droits des parents dans le contexte canadien et québécois 49

CHAPITRE 2

LES ÉCOLES À PROJET RELIGIEUX OU SPIRITUEL *55*

2.1. Les questions de recherche 55

2.2. Les indicateurs de la recherche empirique 58
2.2.1. Les interactions entre le curriculum « séculier » et une perspective religieuse ou spirituelle 58
2.2.1.1. Sur la notion de curriculum 58
2.2.1.2. Les curricula formel et réel dans la recherche empirique 59
2.2.1.3. Le curriculum informel dans la recherche empirique 62
2.2.2. La conception de l'autonomie dans la scolarisation 63
2.2.2.1. L'autonomie fondée sur la raison ou l'École républicaine 64
2.2.2.2. L'autonomie dans l'enracinement culturel ou l'École libérale 65
2.2.2.3. Le développement de l'autonomie dans la recherche empirique 68
2.2.3. La formation du citoyen et la perspective religieuse ou spirituelle 72
2.2.3.1. Deux conceptions du rôle de l'école dans la formation du citoyen 72
2.2.3.2. La formation du citoyen dans la recherche empirique 75
2.2.3.3. Les attitudes des élèves à l'égard de la diversité ambiante 77
2.2.4. La hiérarchisation des valeurs éducatives 84
2.2.5. Les écoles à vocation religieuse ou spirituelle: une communauté croyante? 88
2.2.5.1. Une continuité entre la socialisation primaire et secondaire 88
2.2.5.2. Des modèles « de » et des modèles « pour » la réalité 89
2.2.5.3. La « communauté » éducative 90

CHAPITRE 3

ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES *94*

3.1. L'origine et les fondements épistémologiques de l'ethnographie en sociologie 95

3.2. L'ethnographie appliquée à l'étude des cultures scolaires 97
3.2.1. Le rituel scolaire au fondement de la culture de l'école 98

3.3. La démarche de collecte des données 99
3.3.1. Le regard du chercheur dans la perspective ethnographique 99
3.3.2. La question de l'objectivité et de l'implication personnelle du chercheur 100
3.3.3. La négociation de l'entrée et l'intégration sur le terrain 102
3.3.4. Les outils d'observation : la grille d'approche 105
3.3.5. Les méthodes de soutien à l'observation 105
3.3.5.1. Les conversations informelles 106
3.3.5.2. Les entrevues semi-dirigées 106
3.3.5.3. L'étude documentaire 107
3.3.6. Les traces écrites de l'observation 107
3.3.6.1. Le journal ethnographique 108
3.3.7. La démarche d'analyse 109

3.4. Les écueils potentiels et les limites de la perspective ethnographique 110
3.3.1. Le choix des sites de recherche 111

3.3.1.1. L'école juive ____ 111
3.3.1.2. L'école musulmane ____ 112
3.3.1.3. L'école Steiner ____ 112
3.3.2. Les modalités de l'observation dans les écoles ____ 112
3.3.3. Préambule à l'analyse des données ____ 113

CHAPITRE 4

L'ÉCOLE STEINER, LA TRANSMISSION D'UNE NOUVELLE VISION DU MONDE? ____ 115

4.1. Un matin à l'école Steiner ____ 115

4.2. La face interne de la communauté éducative ____ 117
4.2.1. La formation attendue ____ 117
4.2.1.1. Les principes valorisés dans l'école ____ 118
4.2.1.2. Les vecteurs de transmission de la pédagogie Steiner aux parents ____ 124
4.2.1.3. Les raisons d'un choix chez les parents ____ 130
4.2.1.4. Une exigence de cohérence entre la famille et l'école ____ 134
4.2.1.5. La consolidation d'une « base » spirituelle ____ 136
4.2.2. L'enseignement et le discours éducatif ____ 137
4.2.2.1. Une imbrication des curricula formel et anthroposophique ____ 138
4.2.2.2. Le curriculum réel et la perspective anthroposophique ____ 141
4.2.2.3. Le curriculum informel ____ 151
4.2.3. Les enseignants ____ 156
4.2.3.1. Un « choc biographique » à l'entrée dans l'école ____ 157
4.2.3.2. Une formation spécialisée ____ 158

4.3. La face externe de la communauté éducative ____ 160
4.3.1. La critique de la société actuelle ____ 160
4.3.1.1. La rigidité du paradigme éducatif du MELS ____ 161
4.3.1.2. Le règne du matérialisme ____ 165
4.3.1.3. Le culte de l'instantanéité ____ 166
4.3.1.4. Le mal de vivre ____ 167
4.3.1.5. La création d'une « frontière » spirituelle? ____ 168
4.3.2. La citoyenneté véhiculée à l'école ____ 168
4.3.2.1. Une universalisation du spirituel? ____ 169
4.3.2.2. Des qualités sociales ____ 172

4.4. Conclusion : une utopie pratiquée dans l'école ____ 173

CHAPITRE 5

L'ÉCOLE MUSULMANE, UN « PONT » ENTRE DEUX CONTEXTES DE SOCIALISATION? ____ 176

5.1. Un matin à l'école musulmane ____ 176

5.2. La face interne de la communauté éducative ____ 178
5.2.1. La formation attendue ____ 179
5.2.1.1. L'excellence valorisée dans l'école ____ 179
5.2.1.2. Le profil religieux différencié des parents ____ 181
5.2.1.3. Les raisons d'un choix chez les parents ____ 182
5.2.1.4. La consolidation d'une « base » musulmane ____ 187
5.2.2. L'enseignement et le discours éducatif ____ 188

5.2.2.1. Une juxtaposition des curricula formel et religieux ____ 189
5.2.2.2. Le curriculum réel et la perspective religieuse ____ 191
5.2.2.3. L'initiation des élèves à une réflexivité critique sur l'islam ____ 203
5.2.2.4. Le curriculum informel ____ 209
5.2.3. Les enseignants ____ 212
5.2.3.1. Un tremplin professionnel? ____ 213

5.3. La face externe de la communauté éducative ____ 215
5.3.1. La perception de la société environnante ____ 215
5.3.1.1. Une « frontière » morale? ____ 216
5.3.1.2. Une « frontière » parfois ressentie ____ 217
5.3.2. La citoyenneté véhiculée à l'école ____ 220
5.3.2.1. Un vecteur d'acculturation ____ 220
5.3.2.2. Un lieu d'apprentissage de stratégies identitaires ____ 223

5.4. Conclusion : une utopie pratiquée dans l'école ____ 225

CHAPITRE 6

L'ÉCOLE JUIVE, UN LIEU D'ENRACINEMENT D'UNE MINORITÉ DE LONGUE DATE? ____ 228

6.1. Un matin à l'école juive ____ 228
6.2. La face interne de communauté éducative ____ 230
6.2.1. La formation attendue ____ 231
6.2.1.1. L'excellence valorisée dans l'école ____ 231
6.2.1.2. Les raisons d'un choix chez les parents ____ 234
6.2.1. 3. La consolidation d'une « base » juive ____ 237
6.2.1.4. Un choix marqué pour l'école secondaire non-juive ____ 239
6.2.2. L'enseignement et le discours éducatif ____ 240
6.2.2.1. Une juxtaposition des curricula formel et religieux ____ 241
6.2.2.2. Le curriculum réel et la perspective religieuse ____ 244
6.2.2.3. L'initiation des élèves à une réflexivité critique sur le judaïsme ____ 249
6.2.2.4. Le curriculum informel ____ 253
6.2.3. Les enseignants ____ 256
6.2.3.1. La filiation avec la mémoire juive ____ 257

6.3. La face externe de la communauté éducative ____ 258
6.3.1. La perception de la société environnante ____ 258
6.3.1.1. Une perception « asymétrique » des anglophones et des francophones? ____ 259
6.3.2. La citoyenneté véhiculée à l'école ____ 267
6.3.2.1. Une ouverture cognitive à la diversité ____ 267
6.3.2.2. L'engagement dans des activités caritatives ____ 273
6.3.2.3. Une intégration « communautaire » à la société québécoise? ____ 274

6.4. Conclusion : l'absence d'utopie pratiquée dans l'école ____ 275

CHAPITRE 7

LES ÉCOLES PRIVÉES À PROJET RELIGIEUX OU SPIRITUEL : COMPARAISON ET APPORTS DES EXPÉRIENCES ÉTUDIÉES ____ 279

7.1. Un rappel des objectifs ____ 279

7.2. La face interne des trois communautés éducatives ____ 280

7.2.1. La formation attendue 281
7.2.1.1. De l'excellence… au développement « global » valorisé dans l'école 281
7.2.1.2. Une « base » religieuse ou spirituelle souhaitée par les parents 282
7.2.2. L'enseignement et le discours éducatif 284
7.2.2.1. Une autonomie à géométrie variable dans l'enseignement 285
7.2.2.3. Des lieux d'interactions entre les savoirs séculiers et religieux 288
7.2.2.4. Le rôle clé du curriculum informel 292
7.2.2.5. Une culture religieuse, spirituelle ou « identitaire »? 297
7.2.3. Les enseignants 298
7.3. La face externe des trois communautés éducatives 301
7.3.1. Regards sur la société environnante 301
7.3.2. La citoyenneté véhiculée 304
7.3.3. Communauté « d'esprit », « virtuelle » ou « conforme » à la tradition: les régimes de validation du croire 309
7.3.4. Une utopie pratiquée dans l'école? 311
7.3.4.1. La référence à un passé idéalisé 312
7.3.4.2. Un rapport ambivalent au présent 312
7.3.4.3. L'espoir d'un avenir plus reluisant 313
7.4. Discussion 314
7.4.1. Retombées théoriques 316
CONCLUSION GÉNÉRALE *326*
8.1. Rappel de la problématique et des objectifs de recherche 326
8.2. Synthèse et constatations générales 328
8.3. Retombées empiriques et recommandations 332
8.4. Prospectives de recherche 336
BIBLIOGRAPHIE *340*
APPENDICE 1 GRILLE D'APPROCHE – OBSERVATION *355*
APPENDICE 2 GUIDE D'ENTREVUE DESTINÉ AUX DIRECTIONS D'ÉCOLE *357*
APPENDICE 3 GUIDE D'ENTREVUE DESTINÉ AUX ENSEIGNANTS *359*
APPENDICE 4 GUIDE D'ENTREVUE DESTINÉ AUX PARENTS D'ÉLÈVES *362*
APPENDICE 5 FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DIRECTIONS D'ÉCOLE *364*
APPENDICE 6 FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ENSEIGNANTS *367*
APPENDICE 7 FORMULAIRE DE CONSENTEMENT PARENTS *370*

À ma mère

REMERCIEMENTS

Après ce long voyage, parfois tumultueux ou angoissant, mais toujours extrêmement passionnant, je tiens d'abord à remercier de tout cœur mes directrices de thèse, Marie Mc Andrew et Micheline Milot, pour leur soutien indéfectible et leur grande générosité. Leurs conseils brillants et leur clairvoyance théorique et méthodologique m'ont grandement appris tout au long de ce cheminement et continueront de m'inspirer au fil de ma carrière.

Je remercie également mes dévoués professeurs du département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal, dont Marc-André Deniger, Claude Lessard et Joëlle Morrissette, pour leurs conseils avisés, leur rigueur et leur grande expérience, qui s'est révélée fort appréciée à différents moments de mon parcours.

J'exprime par ailleurs toute ma gratitude au Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) pour la confiance déposée en moi depuis le début de mes études supérieures. Le précieux soutien financier maintes fois renouvelé de cet organisme clé m'a permis de me concentrer pleinement dans la poursuite de cet ambitieux projet, et je lui en serai toujours reconnaissante. Il en va de même de la Faculté des études supérieures et postdoctorales (FESP) de la Faculté des sciences de l'éducation (FSE) de l'Université de Montréal, qui m'ont offert des bourses complémentaires pour terminer mon doctorat. Je tiens aussi à souligner l'apport significatif du Centre justice et foi (Élisabeth Garant, Agusti Nicolau-Coll et Mouloud Idir), qui m'a décerné la bourse Bertrand lors de ma dernière année de rédaction et m'a ainsi fourni l'opportunité de réaliser un stage des plus stimulants afin de compléter ma formation.

Je tiens finalement à remercier mon petit « clan », dont mes parents, Gilles et Diane, qui ont toujours cru en leur « petite », ma sœur Karine, mes grandes amies, toujours présentes et réconfortantes, Maude et Patricia, et les collègues de ma cohorte, dont Marie-Hélène Nadeau, Monique Lethiecq et Vicky Giannas, avec qui j'ai partagé des moments marquants de mon aventure de thésarde.

Rapport-Gratuit.com

INTRODUCTION

Education expresses what is perhaps our deepest wish :
to continue, to go on, to persist in the face of time.
It is a program for social survival.
And so it is relative to the society to which it is designed
(Walzer, 1983, p. 197).

Cette thèse porte sur l'étude de la dimension religieuse ou spirituelle d'écoles privées de groupes ou de courants minoritaires (juives, musulmanes, Steiner) situées à Montréal. Nous cherchons à mieux comprendre comment se traduisent les valeurs religieuses ou spirituelles de ces institutions dans leurs discours et pratiques. Cet objectif s'appuiera sur une démarche de recherche qualitative, d'inspiration ethnographique. Dans cette perspective, nous observerons plusieurs classes (de différents niveaux) où sont entre autres enseignés les cours d'Histoire et éducation à la citoyenneté et d'Éthique et culture religieuse (ECR). Puis, nous complèterons la cueillette de données par une série d'entretiens semi-directifs auprès des directions d'école et des enseignants afin d'approfondir des aspects plus difficiles à observer directement[1].

Les écoles privées religieuses polarisent l'opinion publique, aussi bien au Québec que dans plusieurs démocraties libérales, car elles posent un dilemme éducatif, philosophique et politique

[1] Afin d'alléger le texte, nous utiliserons souvent l'expression « écoles religieuses » ou « confessionnelles » pour désigner les établissements scolaires à l'étude, lesquels renverront en réalité à des écoles privées comprenant soit une dimension religieuse ou spirituelle.

fondamental aux sociétés pluralistes : « [...] wheter they should operate plural schools, within all or most identities are acknowledged or recognised, or a plurality of schools, in which minorities are accorded the right of their own schools » (Gardner, Cairns et Lawton, 2005, p. 12). La question centrale, au cœur de ce débat épineux, réside donc dans la portée normative dévolue au principe du pluralisme en contexte démocratique. En effet, est-ce que le principe du pluralisme culturel peut être poussé au point de se transformer en pluralisme « structurel »[2]? Les deux récentes controverses déclenchées autour des écoles juives au Québec, relatives au financement à 100% de cinq écoles en 2005 et à la modification du calendrier scolaire pour accommoder certaines écoles *hassidim* en 2010, témoignent plus près de nous du caractère socialement chaud de cette tension. Malgré le large spectre d'arguments possibles, les débats se cristallisent habituellement sur les aspects formel et réel du curriculum des écoles confessionnelles. Les uns évoquent en effet les risques d'endoctrinement associés à ces institutions et redoutent leur potentiel de fragmentation sociale (Callan, 1997; Macedo, 1995) tandis que les autres y voient des avenues alternatives à « l'humanisme séculier » de l'école publique (Zine, 2008), plus susceptibles de consolider l'identité religieuse (primaire) de l'enfant (Thiessen, 2001). Ce faisant, ces vifs débats mettent en jeu des questions plus larges concernant notamment la place de la religion dans l'espace public, le rôle de l'école dans la formation du citoyen et dans le développement d'identités communautaires. En ce sens, les espaces de scolarisation formés par les écoles religieuses constituent des analyseurs privilégiés de tensions profondes entre différents idéaux démocratiques.

L'école religieuse, un lieu de scolarisation « parallèle » ?

Ces écoles font également partie intégrante du paysage scolaire de la plupart des sociétés occidentales depuis de nombreuses années. Souvent historiquement liées aux religions majoritaires des divers États, ces écoles privées véhiculent des valeurs propres à une tradition et à un patrimoine religieux particulier, auxquels elles sont attachées symboliquement ou organiquement. Dans plusieurs pays, comme au Canada et au Royaume-Uni, elles ont d'ailleurs longtemps assumé la prise en charge de l'éducation scolaire globale avant que l'État en prenne le contrôle dans la foulée de la laïcisation des institutions. Or, la reconnaissance séculaire de tels établissements éducatifs dans plusieurs sociétés ne va plus autant de soi lorsque d'autres groupes religieux minoritaires revendiquent à leur tour le droit de fonder leurs propres écoles, au même titre que le groupe majoritaire. Le débat public au Royaume-Uni

[2] « Le pluralisme structurel ou social suppose une structure sociale caractérisée par un dédoublement institutionnel, la "compartimentalisation" de la structure sociale en segments analogues, parallèles et non-complémentaires » (Juteau, 1999, p. 141; Van Den Berghe, 1967).

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

sur les *Faith Schools* a d'ailleurs surgi dans les années 1990 suite à la demande d'une communauté musulmane qui souhaitait obtenir son propre réseau d'écoles privées, à l'instar des communautés chrétiennes. Il faut dire que les débats autour des écoles religieuses gagnent en vigueur actuellement puisque ces espaces scolaires parallèles connaissent une forte popularité, aussi bien au Canada et aux États-Unis qu'en France et au Royaume-Uni (Thiessen, 2001).

Mais pourquoi un tel choix des parents vers les écoles privées religieuses? Loin d'être simple, la réponse à cette question semble plutôt se situer aux entrelacs de différents enjeux, variables selon les sociétés, mais souvent liés au climat social et culturel et à certains aspects critiqués de l'école publique. Plusieurs recherches révèlent en effet que le choix des parents pour l'école privée religieuse n'est pas étranger au besoin accru de sens et de repères spirituels pour leurs enfants, dans une société globalement marquée par la crise des valeurs, l'anomie et la dissolution des codes de sens traditionnels (McLaughlin et Halstead, 2005; Thiessen, 2001). En ce sens, *l'opting out* vers l'école privée religieuse reflète souvent une critique de l'école publique, perçue comme impersonnelle, laxiste et orientée vers des valeurs matérialistes, évacuant la dimension spirituelle de l'existence. Ce choix peut aussi résulter d'une motivation d'ordre plus instrumental quand il s'inscrit dans une volonté de mobilité sociale au sein d'écoles opérant une sélection plus stricte des élèves à l'entrée. Lorsque des immigrants récents optent pour les écoles religieuses de leur communauté, il arrive en outre que ces établissements deviennent des leviers de reconstruction de la « lignée croyante », puisqu'elles permettent de reformuler la « tradition » sur un nouveau territoire où l'évidence religieuse ne va plus de soi (Hervieu-Léger, 2001).

Mais, les écoles privées de groupes ou de courants minoritaires peuvent paraître s'inscrire en tension bien souvent avec les valeurs et les normes dominantes de la société environnante, notamment le caractère séculier de l'éducation. L'école permet alors, au-delà de la transmission d'une foi religieuse, d'assurer la reproduction d'une identité communautaire et d'une « frontière » symbolique à l'égard du reste de la société, que ce soit au moyen de la dimension religieuse de son curriculum, de son ambiance distinctive ou encore des règles de conduite (incluant le code vestimentaire) qu'elle impose à ses élèves (Bowen, 2010; Riedel, 2008). Parfois, elle contribue aussi au dynamisme de la diaspora ou encore elle fournit un espace à l'abri du racisme ambiant, susceptible d'entacher la réussite « éducative » des enfants de la communauté (Azria, 2010; Zine, 2008).

Les transformations du croire dans la modernité avancée

L'importance sociale des écoles religieuses au Québec et ailleurs n'est pas non plus sans lien avec les transformations des modalités du croire dans la modernité avancée et leurs impacts sur les attentes dévolues à l'école en matière de religion. D'un point de vue collectif, la religion n'a en effet plus le même statut surplombant qu'autrefois, tant sur l'orientation des politiques publiques (laïcité) que sur les normes sociales dominantes (sécularisation) (Milot, 2002). Le cas du Québec, si l'on pense à la Révolution tranquille et à la désaffection rapide à l'égard de l'Église catholique et de sa doctrine, constitue d'ailleurs un exemple éloquent du rythme avec lequel peut se réaliser un tel processus et des conséquences complexes d'une perte aussi subite de l'évidence religieuse. Dès lors que la tradition religieuse ne régule plus l'ensemble de la société et que ses normes ne s'imposent donc plus comme un donné culturel, social et politique indiscutable, le rapport à la religion ne peut que se transformer. C'est ce qui se passe au Québec, comme dans plusieurs autres sociétés sécularisées, tels la France et le Royaume-Uni, où on assiste à l'émergence progressive de l'« individu croyant », qui devient la nouvelle assise de légitimation des croyances, et se met à « trier » ou du moins à interpréter lui-même bien souvent ce qu'il prend et ce qu'il laisse de sa religion, quand il ne décide pas de puiser à d'autres sources pour alimenter sa quête de sens (Césari, 1998; Hervieu-Léger, 1999).

Sécularisation et laïcité ne riment donc pas avec la disparition, mais plutôt avec la réinvention de la religion, sur de nouvelles bases. En contexte migratoire, ce processus se complexifie encore. Des religions comme l'islam et le judaïsme par exemple, qui se déterritorialisent pour s'enraciner dans un nouveau contexte social[3], comme le Québec, se retrouvent confrontées malgré elles à la nécessité de recomposer une tradition, décomposée par la migration. C'est aussi le cas de petites communautés (dont celles regroupées dans les écoles Steiner), pas forcément issues de l'immigration, mais qui tentent aussi de se fabriquer un univers de sens crédible dans une société largement sécularisée.

Évidemment, l'éclosion d'écoles religieuses, en particulier celles de courants ou de groupes minoritaires, fait surgir de nouveaux conflits de valeurs entre le respect du pluralisme religieux, des identités communautaires et le souci de construire des valeurs communes. Or, jusqu'à présent, peu d'études empiriques se sont attardées, aussi bien au Québec qu'ailleurs, à dépasser les *a priori* normatifs

[3] Bien que les deux cas comportent des différences importantes, notamment parce que la date d'implantation n'est pas la même; les Juifs étant installés depuis la fin du 19e siècle et les musulmans n'ayant commencé à immigrer massivement au Québec que vers les années 1970 (Corcos, 1997; Daher, 2003).

en explorant ce qui se passe réellement à l'intérieur des murs des écoles privées à projet religieux ou spirituel, et ainsi à mieux comprendre quelles valeurs elles véhiculaient. Nous proposons, dans le cadre de notre recherche, de fournir un apport empirique sur la réalité de certaines de ces écoles à Montréal.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Avant d'aborder plus en détail nos questions de recherche, l'orientation théorique et la méthodologie de notre recherche, il nous semble utile de présenter la problématique plus large dans laquelle prend place cet objet d'analyse. Nous fournirons ainsi, dans la section qui suit, un aperçu global des enjeux éducatifs, sociaux et politiques posés par les écoles religieuses en contexte pluraliste. Mais, en premier lieu, nous explorerons les principales critiques adressées à ces écoles, qui nous renseignent sur les enjeux démocratiques plus larges traversant ces contextes éducatifs et qui apparaissent donc incontournables dans l'orientation de notre étude.

1. 1. Les écoles religieuses dans le débat éducatif[4]

1.1.1. La peur de l'endoctrinement

La question de la variable religieuse dans les contenus d'enseignement (curriculum formel), son interaction avec le savoir scientifique et son impact sur l'autonomie des enfants, se situe d'abord au cœur des critiques adressées aux écoles confessionnelles (Callan, 1997; Ipgrave, 2010; Macedo, 1995). Dans cette perspective, la transmission de la foi n'a tout simplement pas sa place au rang des 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 religieuse ou spirituelle particulière. La raison en est simple : selon ce point de vue, la principale finalité de l'éducation scolaire consiste à développer chez l'enfant les dispositions intellectuelles nécessaires à la construction de sa rationalité critique et de son autonomie individuelle. Or, instiller une foi particulière, en se fondant sur la « vérité » indiscutable de cette idéologie, entre directement en contradiction avec ces prémisses.

Le nœud du débat concernant les risques d'endoctrinement dans les écoles confessionnelles touche *in fine* aux relations entre science et foi dans l'espace scolaire (Roy, 2008). Certains s'inquiètent en effet que la « construction sociale de la réalité » (Berger et Luckmann, 2003) élaborée dans les écoles confessionnelles, plus ou moins « encapsulées » autour d'une idéologie religieuse, entre en conflit avec la rationalité dominante, fondée sur le savoir scientifique. Le risque tient alors à ce que la religion, appuyée sur une « rationalité en valeur » au sens de Weber, place les conceptions religieuses de la vie bonne au sommet des priorités quant aux valeurs transmises. Or, dans l'éventualité où ces croyances entreraient en décalage avec la réalité et avec la rationalité scientifique, valorisée dans les compétences sociales, l'enfant ainsi socialisé risquerait de se retrouver socialement marginalisé (Parazelli, 1996) en ce qu'il aurait appris à « conserver ses définitions déviantes de la réalité *en tant que* réalité » (Berger et Luckmann, 2003, p. 173). Ainsi isolé de la société « normale » par sa vision du monde, l'enfant pourrait

[4] Puisque notre recherche s'intéresse surtout aux enjeux du vivre-ensemble posés par les écoles religieuses en contexte libéral, nous avons jugé plus pertinent de circonscrire notre présentation du débat aux aspects liés à la peur de l'endoctrinement et à la division sociale. Mais, cela n'exclut pas, bien entendu, le fait que d'autres critiques importantes puissent être adressées à ces écoles, dont celle qui argue que les fonds publics octroyés aux écoles privées (religieuses ou non) devraient être versés aux écoles publiques afin de maintenir un système public d'éducation de qualité et d'éviter une marchandisation de l'École et des savoirs. Cette critique se retrouve d'ailleurs dans le discours de plusieurs acteurs de la société québécoise.

alors éprouver de sérieuses difficultés à s'intégrer dans la société extérieure à sa propre communauté religieuse (Derocher, 2008).

En un sens, cette critique prend donc racine dans une conception particulière de l'autonomie qui accorde une certaine prééminence à la « liberté de penser » par rapport à la « liberté de conscience » (Baubérot, 1999). Si cette dernière s'abstient de poser un jugement sur toutes les formes d'adhésion à quelque croyance que ce soit, la première s'attache surtout à prémunir l'individu contre « toute soumission aveugle [...] au nom de croyances aliénantes pour l'esprit critique » (Luca, 2004, p. 114). Dans cette conception de la liberté, dont l'archétype philosophique trouve sa source dans l'idéal républicain français, un individu devient d'autant plus libre qu'il s'émancipe « face à toute doctrine englobante, émancipation effectuée grâce aux instruments fournis par la raison et par la science » (Baubérot, 1999, p. 316).

1.1.2. La crainte de la division sociale

La question de l'autonomie et des risques d'endoctrinement n'est cependant pas la seule entrée permettant d'examiner les controverses autour des écoles religieuses. En effet, les opposants aux écoles séparées, religieuses ou ethnospécifiques, évoquent souvent les risques de « balkanisation » scolaire et sociale dont sont porteuses ces institutions, qui séparent les élèves selon leur appartenance culturelle ou religieuse (Callan, 1997; Gutmann, 1995) et qui empêchent, dans une certaine mesure, leur socialisation informelle avec d'autres enfants du groupe majoritaire. Comme le soulignent Halstead et McLaughlin (2005), « the most significant criticism voiced against faith schools in current debate is the claim that they are divisive », notamment parce que ces écoles focalisent sur : « a particular group within the society and not society as a whole » (p. 61-62). Les tenants de ce point de vue soutiennent souvent 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, de grignoter 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, Mc Andrew et Brodeur, 2008, p. 34).

Ce type de scolarisation parallèle nuit en outre, selon les critiques, 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 d'entrer en tension avec les normes (religieuses) de certaines écoles séparées (Gutmann, 1987). De même, on soupçonne que la relative homogénéité ethnique caractérisant plusieurs de ces écoles empêche les jeunes de développer une ouverture réelle à l'égard de la diversité culturelle et religieuse, voire même en cultivant chez eux un réflexe de « supériorité raciale », comme l'affirme ici Gutmann en se référant aux écoles afrocentristes : « The chief problem with such segregation academies from a democratic perspective is not the inaccuracy of what they teach children about the superior accomplishments of their ancestors, but their attempt to cultivate among these children a sense of superiority based on race » (Gutmann, 1995). Selon ce point de vue, l'absence de socialisation informelle, en contexte scolaire, entre les enfants des écoles confessionnelles et ceux des écoles publiques de la société environnante risque donc de miner le sentiment d'appartenance des enfants ainsi « isolés » à la société plus large et de faire naître chez eux des attitudes plus ethnocentristes, tournées exclusivement vers leur communauté particulière.

L'ensemble des soupçons de ghettoïsation dont font l'objet les écoles religieuses semblent se fonder sur la prémisse commune que l'appartenance citoyenne et l'appartenance religieuse représentent, jusqu'à un certain point, deux pôles incompatibles. Or, cette vision particulière du lien politique ne s'enracine pas dans n'importe quelle conception de la démocratie. Elle s'adosse surtout à la matrice française de la démocratie, laquelle s'est établie au terme d'un certain affrontement avec l'Église et a fait naître « une vision non religieuse de l'homme, une vision déterminant un certain idéal moral et civique cimentant la collectivité et légitimant l'exercice de la souveraineté » (Willaime, 1996, p. 157). Dans cet idéal, la religion, assignée à la sphère privée, ne peut faire irruption dans la sphère publique sans être suspectée « d'infiltrer » le lien politique, de mettre en péril le « pacte laïque » (Luca, 2004, p. 113).

1.2. Vers un nouveau regard sur les écoles religieuses

Mais ces peurs de l'endoctrinement des enfants et de la ghettoïsation ont-elles une légitimité réelle? Ont-elles été attestées par de quelconques études sociologiques? Et surtout, de telles craintes s'exprimeraient-elles aussi spontanément si elles ne visaient plus les écoles de groupes ou de courants

minoritaires (juives, musulmanes, etc.), mais bien celles du groupe majoritaire, en l'occurrence les écoles privées catholiques, dans le cas du Québec?

Dans le cas de l'enseignement catholique au Québec, qui a longtemps occupé une place de choix dans les écoles publiques (jusqu'en 2008), et qui se retrouve encore aujourd'hui mis à l'honneur dans les écoles privées de cette communauté, on voit bien que le discours public ayant justifié sa pertinence ne s'inscrivait pas dans une logique de « ghettoïsation », mais pointait plutôt « l'utilité sociale et individuelle de la religion – catholique – au Québec » (Cherblanc, 2005, p. 57). Par exemple, selon le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation (CC), principal défenseur institutionnel de la confessionnalité scolaire jusqu'en 1998, la religion – catholique – à l'école pouvait se justifier à partir de plusieurs visées éducatives, dont sa fonction d'appartenance culturelle et d'intégration, de signification et de guide moral (CC, 1974, p. 44-45).

Selon le Comité, la présence de la religion catholique à l'école était en effet légitimée entre autres par le fait que ce référent s'imposait comme la matrice culturelle de la société québécoise, mais en même temps comme un vecteur d'intégration pour les nouveaux immigrants et les minorités religieuses : « L'enseignement religieux peut être vu comme un moyen de s'approprier cet aspect important de la culture québécoise et de la culture universelle [...] » (Milot, 1997, p. 133). D'un point de vue existentiel, le Comité arguait aussi que la religion catholique à l'école pouvait contribuer à éveiller la quête spirituelle des jeunes et donc, à améliorer leur bien-être personnel, que cette démarche transite ou non par une religion en particulier. Cette conception du spirituel s'appuyait pour ainsi dire sur l'idée qu'une dimension « mystique » habitait intrinsèquement chaque enfant et qu'il suffisait de l'activer pour qu'elle se déploie : « [...] le spirituel précède le religieux. Il peut le devenir, mais la nomination de cette expérience comme religieuse n'est pas obligatoire » (Cherblanc, 2005, p. 62). Enfin, l'apport de la religion catholique à l'éducation scolaire s'enracinait dans son potentiel moral et civique « universel », en ce sens où la spiritualité chrétienne était perçue comme la source d'un esprit civique plus complet, plus authentique : « On peut parler de spirituel quand on dépasse l'ordre des considérations purement immédiates, pour accéder au domaine de l'altruisme, de la gratuité, de la liberté intérieure, de la contemplation » (Côté, 1992, p. 53-54). Même après la laïcisation des écoles publiques, cette vision très humaniste et « dilatée » de l'enseignement catholique a continué d'irriguer l'ensemble du projet éducatif de plusieurs écoles privées catholiques à travers la province (FEEP, 2007).

Rapport-Gratuit.com

Dans ce contexte, on peut se demander jusqu'à quel point les visées pédagogiques et normatives fondant le projet éducatif d'autres écoles religieuses, issues de groupes ou de courants minoritaires (par exemple juives ou musulmanes) diffèrent ou non de celles qui orientent le projet des écoles catholiques. À cet égard, trois aspects, s'inspirant des raisons éducatives avancées par le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation pour justifier l'inclusion d'une « spiritualité chrétienne » dans l'éducation scolaire, nous semblent utiles pour mieux réfléchir, d'un point de vue sociologique, aux finalités réelles des écoles religieuses (ou spirituelles) de tous acabits. Il s'agit de la « disposition » religieuse à éveiller chez l'enfant, de la communalisation (ethnique, religieuse ou communautaire) et de la formation du citoyen.

D'abord, selon plusieurs auteurs soulignant l'importance du développement intégral des enfants en contexte scolaire (Durand, 2004; Lefebvre, 2000), l'école doit inviter les enfants à développer ce qu'on peut appeler leur « disposition » religieuse. Selon cette logique, qui rejoint l'idée de l'éveil spirituel mise de l'avant par le Comité catholique, la reconnaissance réelle de la liberté religieuse des enfants « n'est pas complète si elle n'inclut pas aussi le droit et la possibilité de devenir religieux » (Carlgren, 2003, p. 114). Cette vision postule donc l'idée que pour libérer la fibre spirituelle qui sommeille naturellement en chaque enfant, il faut permettre à ce dernier de vivre certaines expériences spirituelles et religieuses dès son plus jeune âge, mais aussi qu'il est souhaitable de l'initier au préalable à sa propre tradition. En ce sens, laisser le choix à l'enfant de se positionner à son gré dans l'univers des convictions avant d'être initié à sa tradition religieuse d'appartenance risquerait d'éteindre cette « disposition » en induisant subrepticement chez lui l'intuition que la religion n'est qu'une affaire de goûts personnels, relative à chacun : « In their eyes, the standpoint of neutrality estranged the children from their parents tradition by turning religious absolutes into matters of personal opinion. » (Stolzenberg, 1993, p. 612). Il sera intéressant, dans le cadre de cette recherche, d'explorer le statut de ce postulat dans le projet éducatif des écoles religieuses.

Un autre aspect, qui sera à prendre en considération, a trait à l'importance de la « communalisation[5] » dans les écoles religieuses. Quels rôles jouent en effet les aspects identitaires liés

[5] Suivant la définition de Max Weber, nous entendons par « communalisation », « une relation sociale lorsque, et tant que, la disposition de l'activité sociale se fonde – dans le cas particulier, en moyenne ou dans le type pur – sur le sentiment *subjectif* (traditionnel ou affectif) des participants *d'appartenir à une même communauté* ». Cette forme d'association se distingue de la « sociation », qui renvoie à « une relation sociale lorsque et tant que, la

à l'appartenance à un groupe exclusif dans la dynamique de ces écoles? Est-ce propre aux écoles de minorités étiquetées comme « ethniques »? Puisque dans tous les cas, on entre dans l'école privée pour sortir d'ailleurs, il sera intéressant de mieux comprendre autour de quels vecteurs s'organise, dans les écoles religieuses, la reproduction culturelle de la communauté qu'elles renferment. Plusieurs auteurs soulignent l'importance croissante que prennent de nouveaux modes d'appartenance communautaire qui dépassent l'identitification stricte à la religion ou à l'ethnicité, en entrecroisant de manière inédite ces différents marqueurs, par exemple dans le cas de certaines communautés « néo-ethniques ». En effet, comme l'aborde notamment Roy (2004), certaines communautés, comme celle des musulmans en Occident, tendent à attribuer un nouveau sens à la catégorie religieuse de l'islam en réaction au regard de l'autre et au déracinement de la religion de son contexte d'origine. Dans l'exemple de cette nouvelle catégorie identitaire, les « musulmans » tendent à désigner les personnes issues de différentes origines culturelles (turque, arabe, bosniaque, etc.), peu importe leur degré de religiosité personnelle, et à différencier ce groupe des « autres » (Occidentaux, Français de souche, etc.) (Roy, 2004, p. 72). L'école religieuse est-elle aussi un lieu de (re)construction identitaire? Dans quel sens? Il nous semble pertinent de nous pencher sur les moyens utilisés pour affirmer ce « nous » dans les écoles religieuses et de voir comment le type de communauté en cause infléchit la manière de dire cette identité.

Enfin, comme nous l'avons constaté dans la rhétorique de légitimation de l'enseignement catholique du CC, la religion était perçue comme un aspect central dans la création d'un « bon citoyen », dans la mesure où elle apparaissait comme une source plus profonde de vertus civiques. Dans un avis plus récent, le Comité ajoutait d'ailleurs que « le développement d'une compétence religieuse fait aussi partie d'une formation civique libérale » (CC, 1996, p. 24). C'est donc dire que selon ce point de vue, la religion et la citoyenneté sont loin d'être antinomiques, mais se complètent plutôt l'une l'autre, la première apportant une sorte d'essence ou de carburant à la seconde. Une telle manière de concevoir l'apport de la religion dans la vie citoyenne entre évidemment en tension avec la représentation fort répandue dans le sens commun au Québec (et ailleurs) selon laquelle une appartenance religieuse trop forte risque de nuire à la participation civique et politique (Baubérot et Milot, 2011). Mais qu'en est-il du cas des écoles religieuses? Quel type de relation développent-elles avec la citoyenneté? Cette piste sera également intéressante à explorer sur le plan empirique.

---

disposition de l'activité sociale se fonde sur un *compromis* d'intérêts motivé rationnellement (en valeur ou en finalité) ou sur une *coordination* d'intérêts motivée de la même manière » (1971, p. 78).

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

1.3. Les écoles religieuses au Québec : un état des lieux[6]

Mais avant de nous pencher plus en détail sur ces questions théoriques, il convient de brosser un rapide portrait de la situation générale des écoles religieuses au Québec afin de mieux situer le lecteur. D'emblée, il faut dire que le développement de ces établissements d'enseignement s'inscrit au Québec dans un contexte historiquement marqué par la biconfessionnalité (catholique et protestante) du système d'éducation, qui jusqu'à tout récemment, structurait à la fois les commissions scolaires (jusqu'en 1998) et le curriculum formel (jusqu'en 2008) des écoles publiques. Ce n'est qu'au milieu du 19e siècle que l'équilibre séculaire est remis en cause par l'arrivée de vagues successives d'immigrants qui confrontent le système scolaire aux limites étroites de sa capacité d'accueil. En effet, pendant presque une centaine d'années, les écoles publiques se répartissent dans deux réseaux relativement hermétiques (anglo-protestant et franco-catholique), lesquels correspondent « aux deux communautés en compétition pour le statut de majorité » (Mc Andrew, 2001, p. 178). Les Canadiens-français contrôlent le secteur franco-catholique tandis que les *White Anglo-Saxon Protestants* (WASP) gèrent le secteur anglo-protestant. Dans un cas comme dans l'autre, le contrôle des institutions scolaires représente donc un enjeu clé dans la survivance ethnique et communautaire.

Les rapports entre ethnicité et structures scolaires se complexifient toutefois à mesure que le Québec accueille de nouveaux groupes d'immigrants. C'est le cas notamment à partir du milieu du 19e siècle, avec l'arrivée massive d'Irlandais, qui provoque l'ouverture d'un secteur scolaire anglo-catholique, devenant au fil du temps le foyer d'accueil des immigrants catholiques non francophones, tels que les Italiens et les Portugais après 1945 (Mc Andrew, 2001, p. 178). Ces minorités catholiques préfèrent de loin fréquenter l'école anglaise dans un contexte où l'anglais est la principale langue de mobilité sociale et que les écoles francophones manifestent de toute façon fort peu d'intérêt à l'égard des autres minorités religieuses. Comme le note à cet égard Croteau (2010), « Force est de constater que dans l'ensemble, l'accueil réservé aux non-catholiques par les élites canadiennes-françaises, religieuses et politiques, s'est traduit par un sentiment d'ambivalence, caractérisé à la fois par l'hostilité, la méfiance, surtout l'indifférence, et aussi parfois un intérêt mitigé qui variait selon les conjonctures » (p. 71). Vers la fin du 19e siècle, c'est au tour des enfants de la communauté juive ashkénaze de se heurter à un système

[6] Cette section du texte est tirée du rapport de recherche suivant : Tremblay, S. (2011). *Les établissements scolaires ethnospécifiques au Québec, au Canada et en France : encadrements et impacts*. Rapport sous la direction de V. Amiraux, M. Mc Andrew et M. Milot.

scolaire monopolisé par les seules confessions catholiques et protestantes. Dans ce contexte, les jeunes juifs se dirigent vers les écoles anglo-protestantes, qui leur offrent des opportunités de mobilité sociale et économique plus reluisante. À des fins administratives (taxes scolaires), les élèves juifs sont alors définis comme des protestants, mais sans droits spécifiques (Anctil, 2005, p. 147-148). Une image éloquente de ce traitement inégal des juifs ressort d'une cause entendue en 1911 à la Cour suprême, concernant un jeune juif s'étant vu refuser une bourse destinée aux élèves protestants. Créant alors une sorte de précédent, le juge déclare à cette occasion que les juifs sont des protestants (pour fins de taxes scolaires) « as a matter of grace » (Laferrière, 1983).

C'est cette conjoncture particulière de « semi-intégration » au réseau protestant, non seulement pour les Juifs, mais aussi pour d'autres groupes ethnoculturels d'implantation ancienne (grecs, arméniens, allemands, etc.), qui favorise l'émergence d'écoles ethnospécifiques (et religieuses en particulier). Longtemps prises en charge par les communautés elles-mêmes, ces écoles jouissent généralement d'un financement gouvernemental pouvant atteindre 60% du coût prévu pour la scolarisation d'un enfant au secteur public, depuis 1968[7]. La première à voir le jour au Québec est l'école juive Talmud Torah (1896), accueillant surtout des Juifs anglophones de tradition ashkénaze (Europe de l'Est). D'autres groupes emboîtent ensuite le pas en fondant des écoles destinées à reproduire la lignée croyante ou culturelle de leur communauté. Ainsi, la première école élémentaire grecque orthodoxe est créée en 1909 (Platon), suivie de l'école Maïmonide, le premier établissement juif sépharade (francophone, d'Afrique du Nord), en 1969. D'ailleurs, à la fin des années 1960, l'implantation des Juifs sépharades au Québec suscite la création d'un cinquième sous-système scolaire, franco-protestant, qui connaît une popularité croissante après l'adoption de la loi 101, en 1977 (Mc Andrew, 2001, p. 181). Quant à la communauté arménienne, elle fonde sa première école en 1973, rejointe par la communauté musulmane, qui ouvre la sienne en 1985 (Sercia, 2005, p. 22).

À partir de 1977, la Loi 101 change quelque peu la donne en imposant le « fait français » au Québec afin de préserver le fragile équilibre démolinguistique de la province. Cette loi contraint donc tous les enfants d'âge scolaire (du primaire au secondaire), y compris les nouveaux immigrants (arrivés après 1977) à fréquenter l'école française. Seuls les minorités historiques anglophones et les immigrants déjà assimilés à cette communauté, qui fréquentaient ce secteur scolaire avant l'adoption de la loi, sont

[7] Le pourcentage des subventions a d'abord été établi à 80% puis ramené à 60% quelques années plus tard. Le financement ne s'applique qu'à la portion du programme scolaire correspondant au curriculum public et ne couvre pas son volet « religieux » ou « culturel ».

exemptés de son application. Il en va de même des écoles ethnoreligieuses, dont les écoles juives, grecques et arméniennes, déjà intégrées au secteur anglophone avant l'implantation de la loi 101. Quelques années plus tard, Gérald Godin, alors ministre responsable de l'application de la Charte de la langue française (loi 101), scelle une sorte de compromis avec plusieurs écoles grecques et juives en leur offrant des subventions plus élevées si elles acceptent de devenir des écoles francophones, par l'ajout à leur programme de 14 heures par semaine d'enseignement en français. Ainsi, les écoles concernées peuvent demeurer en pratique trilingues (anglais, français et hébreu, yiddish ou grec), tout en bénéficiant d'un soutien financier pouvant atteindre 100% de leurs frais d'opération, puisqu'elles sont alors intégrées à la Commission scolaire de Montréal (CSDM) (Anctil, 2005).

D'autres changements importants marquent la conjoncture sociale et politique jusqu'à aujourd'hui, dont au premier chef, l'abolition à la fin des années 1990, par le gouvernement de Robert Bourrassa, du moratoire imposé depuis une vingtaine d'années empêchant le financement public de nouvelles écoles ethnoreligieuses (non catholiques ou protestantes) (Mc Andrew, 2001, p. 184). Comme le souligne Anctil (2005, p. 149), « À la faveur de cette libéralisation, des écoles arméniennes, grecques, orthodoxes et musulmanes obtenaient les mêmes avantages financiers et le même statut que les institutions d'enseignement juives fondées dès le début du 20^{e} siècle par les immigrants est-européens ».

Selon les données du MELS (2011), on retrouve actuellement 61 écoles ethnoreligieuses au Québec, presque toutes centrées dans la région montréalaise. De ce nombre, 38 d'entre elles relèvent de la communauté juive, 12 appartiennent à la communauté musulmane, 6, à la communauté grecque, 4, à la communauté arménienne et une, à la communauté turque. Sur le plan de la fréquentation scolaire, on dénombrait, en 2005, environ 10 200 élèves dans les écoles juives (primaires et secondaires), 1 610 dans les écoles grecques, 1 360 dans les écoles arméniennes et 990 dans les écoles musulmanes (Sercia, 2005, p. 22).

Concernant la langue d'enseignement, on note que dans la plupart des écoles juives de niveau secondaire, l'enseignement est dispensé en anglais (sauf pour l'école Maïmonide) alors que dans les écoles primaires, le français est davantage utilisé. Dans tous les cas, les écoles juives primaires sont trilingues : en plus du français et de l'anglais, elles enseignent l'hébreu (Sercia, 2005, p. 22). Du côté des écoles musulmanes, l'ensemble des matières inscrites au curriculum est enseigné en français, mais on y

retrouve aussi des cours d'anglais et d'arabe. Il en va de même pour les écoles grecques et arméniennes, également trilingues.

En ce qui a trait à l'aménagement du curriculum, l'ensemble de ces écoles, en tant qu'écoles privées, doit d'abord se conformer aux prescriptions du MELS (Loi sur l'enseignement privé, Règlement d'application de la loi sur l'enseignement privé), bien que ces encadrements juridiques prévoient divers assouplissements du curriculum régulier, dont la possibilité de dispenser des cours « équivalents » à ceux prescrits par le MELS, afin d'adapter le curriculum aux milieux locaux. En effet, comme le stipule l'article 22 du Règlement d'application de la loi sur l'enseignement privé, « Tout établissement est exempté de l'application du premier alinéa de l'article 32 de la Loi sur l'enseignement privé (L.R.Q., c. E-9.1) pourvu que l'établissement offre des programmes jugés équivalents par le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport ». Toutefois, la définition de la zone d'équivalence n'est pas dépourvue d'ambiguïtés, comme en témoigne la cause juridique en cours du *Loyola High School* à Montréal, qui conteste l'obligation d'enseigner le nouveau cours d'ECR. En effet, comme on peut le constater au sein de ce litige, une école religieuse risque de craindre l'effet relativisant d'un cours qui, comme celui d'ECR, ne valorise pas sa communauté particulière, mais vise, dans une perspective laïque, une connaissance *sur* différentes traditions religieuses. En ce sens, les modalités d'adaptation (ajouts, élagage ou réinterprétations) d'un tel cours et les justifications apportées à ces « ajustements » peuvent devenir d'intéressants révélateurs de la manière dont la dimension religieuse se traduit dans les discours et les pratiques de l'école.

Outre le programme officiel, les écoles possèdent une marge de manœuvre assez large quant au nombre d'heures et au contenu de l'enseignement liés au « projet particulier », qui peut s'appliquer aussi bien à la langue, qu'à la culture ou à la religion de la communauté. En règle générale, la portion consacrée à l'enseignement du programme officiel occupe environ 80% du temps global d'enseignement alors que le 20% du temps restant ainsi que les heures supplémentaires prévues en classe permettent de dispenser l'enseignement culturel ou religieux particulier (Sercia, 2005, p. 23).

1.4. Les écoles religieuses au Canada, en France et au Royaume-Uni

Comme nous le verrons plus loin, dans le reste du Canada, la situation juridique des écoles privées varie fortement selon les différentes provinces. D'abord, un partenariat traditionnel lie toujours

l'État à un financement « spécial » (total) des écoles catholiques séparées, considérées comme une des branches du système public, en Saskatchewan, en Alberta et en Ontario. D'autres provinces, telles le Nouveau-Brunswick (N-B), la Nouvelle-Écosse (N-E), l'Île-du-Prince-Édouard (Î-P-E), la Colombie-Britannique et le Manitoba, ne possèdent en principe qu'un système scolaire laïque financé par l'État. Mais plusieurs stratégies de financement indirectes des écoles catholiques existeraient toujours à l'heure actuelle, pour protéger les acquis historiques des catholiques (Thiessen, 2001, p. 12-20). En ce qui concerne le financement des écoles religieuses privées, cinq provinces, incluant Terre-Neuve, le N-B, l'Î-P-E, la N-E et l'Ontario, n'octroient aucun financement officiel à ces institutions, à l'exception de certains fonds accordés parfois pour les fournitures scolaires. Dans les cinq autres provinces, le financement, partiel, peut s'élever jusqu'à 50-60% selon le niveau d'atteinte des objectifs du curriculum prescrit et des critères publics de certification des enseignants (Thiessen, 2001; p. 12-20; Tremblay, 2011).

En France, depuis la loi Debré (1959), qui reconnaît une « pluralité d'établissements scolaires », la grande majorité des écoles catholiques (formant 97, 7% des écoles religieuses sous contrat et donc tenues de respecter les modalités de l'enseignement public) jouit aujourd'hui d'un financement public, qui oscillerait entre 80 et 90%[8], dont est soustraite la portion qui revient à l'instruction religieuse (Dupuis, 2008). D'autres, plus autonomes, reçoivent des subventions moindres, et d'autres encore, n'ont conclu aucune entente avec l'État. C'est le cas entre autres de la plupart des écoles musulmanes (sept sur neuf), qui ne sont liées à ce jour à aucun contrat avec l'État (Sobocinski, 2008, p. 33). En ce qui concerne les écoles juives, étant donné leur enracinement de longue date dans le paysage scolaire français et leur popularité recrudescente depuis une trentaine d'années, on en dénombre aujourd'hui plus de 256 (de la maternelle au lycée), dont 86% sont actuellement sous contrat avec l'État (Allouche-Benayoun, 2009, p. 219-220). Ainsi, malgré le caractère neutre des lois, on voit surgir dans la prédominance des écoles catholiques pleinement subventionnées une certaine asymétrie dans le financement de ces écoles, par rapport à d'autres, une situation qui trahit le poids du passé catholique de la France républicaine.

Dans d'autres contextes nationaux, comme le Royaume-Uni et les États-Unis, la liberté des parents de choisir l'école qu'ils souhaitent pour leurs enfants connaît une forte popularité, laissant ainsi davantage de place au jeu de « l'offre et de la demande » qu'à l'État dans la gestion de l'offre scolaire.

[8] Il n'y a aucun chiffre officiel à cet égard.

Mais, certaines nuances s'imposent, car si les États-Unis incarnent presque « la neutralité d'abstention», le Royaume-Uni encadre plus étroitement les activités éducatives des écoles religieuses (Brighouse, 2005). Les États-Unis appliquent en effet à la lettre le premier amendement de la constitution : « Congress shall make no law respecting an etablishment of religion, or prohibiting the free exercise thereof ». Par conséquent, l'éducation « privée » relève presque exclusivement du libre choix des parents entre diverses *Charter Schools*, incluant des écoles alternatives, l'éducation à la maison et les écoles ethniques (par exemple afrocentristes) ou religieuses (Gates, 2005, p. 21-24; Thiessen, 2001, p. 20-22).

Au Royaume-Uni, la configuration du système scolaire a toujours été très décentralisée. Depuis l'*Education Act* (1944), la plupart des écoles religieuses rattachées à une Église reçoivent le statut *voluntary* (controlled ou aided) et se voient alors accorder un support financier de l'État, à condition de respecter le curriculum établi par les autorités locales. Ce statut confie (à des degrés variables) à une fondation ou une association cultuelle le terrain, l'établissement scolaire, la gestion du personnel et du curriculum et à l'État, sa prise en charge financière (à plus de 90%) (Gates, 2005; Parker-Jenkins, 2005). Aujourd'hui, le système d'éducation comprend environ un tiers d'établissements confessionnels (23%) et deux tiers d'établissements séculiers, chapeautés par les différentes collectivités locales. Une grande majorité d'écoles religieuses ainsi financées relèvent de l'Église anglicane (12%) ou de la l'Église catholique romaine (10%), à l'exception de quelques écoles méthodistes, juives ou d'autres affiliations religieuses (1%). Une autre niche du réseau scolaire privé au Royaume-Uni ne bénéficie pas encore du soutien financier de l'État : il s'agit d'un ensemble assez hétéroclite d'une centaine d'écoles, notamment musulmanes et appartenant au « new Christian schools movement » (Gates, 2005; Parker-Jenkins, 2005; Thiessen, 2001).

On remarque finalement que les enjeux sociaux et politiques liés aux écoles religieuses ne touchent pas seulement le Québec, mais plusieurs autres sociétés démocratiques et les réponses trouvées au dilemme démocratique évoqué plus haut varient selon le type de *nation building* des différents contextes et les religions historiquement dominantes. Cette comparaison permet aussi de saisir la spécificité du contexte québécois, situé à mi-chemin entre la France, plus autoritaire, et le Royaume-Uni, très décentralisé, où le système religieux regroupe un tiers de toutes les écoles.

1.5. La question préliminaire de recherche

En constatant la diversité des aménagements concrets réservés aux écoles religieuses dans les diverses sociétés pluralistes, on voit bien que les débats ne sont pas que théoriques, mais se reflètent aussi sur le terrain des négociations politiques. Or, sur le plan théorique, comme nous l'avons déjà évoqué, les écoles religieuses font l'objet de plusieurs critiques, mais peu d'entre elles se confrontent à la réalité empirique de ces établissements scolaires. C'est dans cette perspective que nous nous poserons la **question préliminaire suivante** :

- Comment – jusqu'à quel point et sous quels aspects – la dimension religieuse ou spirituelle d'écoles privées montréalaises se traduit-elle dans les discours et pratiques de l'école?

L'intérêt d'ouvrir une telle fenêtre sur le fonctionnement d'écoles privées à projet religieux dans le contexte québécois, et plus particulièrement à Montréal où elles se concentrent davantage, vise surtout à démêler la fiction de la réalité. Cela dit, il convient de préciser que sur le plan épistémologique, nous nous inscrivons surtout dans un constructivisme « modéré », en ce sens où nous cherchons à éclairer le sens construit par les acteurs scolaires, en mettant à jour des dimensions implicites de leur expérience. Il ne s'agit donc ni d'un constructivisme « radical », qui « nierait la réalité de la réalité », ni d'un modèle normatif qui viserait par exemple à interpréter le vécu des écoles religieuses à la lueur d'une théorie de la domination (Charreire et Huault, 2001). Il s'agit avant tout d'explorer ces écoles dans une double visée descriptive et compréhensive, sans lire les données à travers une quelconque grille normative. Cela ne veut pas dire que nous nous abstiendrons de formuler des critiques à l'égard de ces établissements, mais celles-ci prendront davantage place dans la conclusion que dans les analyses.

Plus précisément, ce projet tentera de documenter, d'un point de vue scientifique, l'expérience scolaire et éducative vécue dans ces écoles séparées, tant du point de vue du curriculum formel (les savoirs scolaires enseignés), que de celui du curriculum réel (relations en classe entre élèves et enseignants) et caché ou implicite (ce qui est non dit, mais enseigné réellement). Soulignons cependant que malgré l'importance de cet enjeu dans le débat, nous écarterons, dans le cadre de ce projet, la question de la socialisation informelle entre les élèves pour nous concentrer sur l'observation de la transmission des savoirs par les enseignants et sur les « interactions verticales » entre ceux-ci et les élèves, sur lesquelles nous reviendrons plus loin. L'intérêt d'une telle étude se situe à notre sens tant à

un niveau théorique et normatif, en ce qu'elle permettra probablement de nuancer certaines idées préconçues et ainsi de fournir un appui empirique aux politiques publiques, qu'à un niveau professionnel, en donnant une possibilité inédite de retour réflexif aux intervenants de ces écoles sur leurs propres pratiques.

Nous jugeons intéressant en ce sens d'explorer à la fois des écoles issues de groupes minoritaires, labellisés comme des minorités ethniques ou religieuses, et au moins une école renfermant un projet éducatif de nature spirituelle, mais dont les élèves proviennent davantage du groupe majoritaire. Compte tenu de ces choix initiaux, nous avons opté pour une comparaison entre des écoles juives, musulmanes et Steiner (pédagogie Waldorf).

Dans tous les cas, ces groupes peuvent vivre d'importantes mutations identitaires. Par exemple, les communautés « ethniques », liées par une communauté imaginée (Anderson, [1983] 2002), sont souvent contraintes de recréer leur identité dans la foulée des flux migratoires qui déculturent les communautés de leur terreau d'origine, en les amenant à reconstruire leur « tradition » sur de nouvelles bases. C'est le cas entre autres des musulmans passés à l'Ouest, pour qui cette refondation peut emprunter des voies très contrastées : « au néo-fondamentalisme, comme tentative de définir une nouvelle communauté sur la base du respect d'un code strict de comportement (où la dimension juridique est fondamentale), et, à l'opposé, à la reformulation de la religiosité en termes de foi, de réalisation individuelle et de valeurs » (Roy, 2002, p. 68). La diaspora juive aussi élabore de nouvelles interprétations du judaïsme, soit en calquant le marqueur religieux sur le modèle des religions dominantes, comme le christianisme (israélites), soit en le détachant de la culture et en l'amplifiant (*hassidim*), soit en le définissant comme une culture sans référence à une foi, ou encore en l'associant à une forme de nationalisme (Bund ou sionisme) (Corcos, 1997; Roy, 2008). Mais cette recréation peut aussi concerner les groupes (comme à l'intérieur de l'école Steiner) qui se « fabriquent », sur le mode de l'utopie (Séguy, 1999), une identité dans un contexte social marqué par l'incertitude, en cherchant à fonder une communauté forte et structurée pour ancrer leur existence. Il est alors davantage question de « nouveaux mouvements religieux » qui sécrètent un univers de sens dans un monde globalement désenchanté, faisant apparaître « l'effort frénétique des nouveaux croyants pour conjurer l'incertitude dans laquelle ils vivent et tenter de donner un sens unifié et sûr à leur existence individuelle et collective » (Davie et Hervieu-Léger, 1996, p. 289).

Rapport-Gratuit.com

Sous cet angle, nous ne considérons pas l'école comme un « système » qui impose des normes d'en haut aux enseignants et aux élèves, mais plutôt comme une construction complexe qui procède à la fois des normes institutionnelles et de leur interaction avec l'agentivité des enseignants, des élèves et même des parents, impliqués dans l'éducation. Qu'elle soit créée, reconstituée ou attestée, la communauté n'est donc pas figée, mais elle évolue. Qui plus est, dans un contexte où l'École joue encore un rôle majeur dans la socialisation des élèves, entre autres dans la formation de futurs citoyens, on peut présumer qu'elle exerce une contribution claire (à différents degrés selon les cas) dans ce processus complexe de communalisation.

Dans les lignes qui suivent, nous tracerons un court portrait des trois communautés (juive, musulmane et Steiner) – dans le contexte québécois – dans lesquelles prennent racine les écoles que nous désirons étudier. De même, afin de préciser la portée et les limites de la comparaison entre les écoles de ces différents groupes, nous situerons brièvement les conditions sociohistoriques d'implantation de ces derniers dans le système scolaire québécois et les différents contextes de création de leurs écoles privées. Les profils relativement contrastés de ces trois communautés minoritaires mettront en lumière différents modes de construction de l'identité (Juteau, 1999), susceptibles de se répercuter sur le sens et les visées attribuées aux écoles privées qui en émanent.

1.6. Les minorités juive, musulmane et « anthroposophique » au Québec : un aperçu sociologique[9]

1.6.1. La communauté juive

La communauté juive compte parmi les plus anciennes minorités issues de l'immigration au Québec. En effet, les premiers migrants juifs repérés dans la province, d'origine anglaise, y entrent après la Conquête anglaise, vers 1763, et créent rapidement la première synagogue de Montréal, *Shearith Israel* (Robinson, 2010, p. 24-25). D'affiliation sépharade, ce premier lieu de culte juif vise à reproduire le style de vie traditionnel déterminé par la Torah, mais en s'inspirant des pratiques liturgiques des juifs ayant vécu en Espagne et au Portugal avant la Reconquista de 1492. Entre la fin du 18e et le début du 19e

[9] Nous avons choisi, pour situer sommairement les communautés à l'étude, de réunir les minorités juives et musulmanes sous une même étiquette, en parlant de « la communauté juive » et de « la communauté musulmane ». Mais nous sommes consciente que d'un point de vue sociologique, il serait plus opportun de parler de groupes d'appartenance formés de différentes ethnies qui ont en commun une religion, même si plusieurs acceptions de cette religion sont possibles.

siècle, la communauté juive ne croît que très lentement, mais aux alentours de 1840, elle devient tout de même assez imposante pour qu'une seconde synagogue soit fondée : *Shaar Hashomayim*. La création de cette nouvelle synagogue est l'initiative d'un groupe de juifs allemands et polonais qui se voyaient dans l'obligation de prier à Sh*earith Israel* alors que la tradition sépharade de cette congrégation s'écartait significativement de leurs propres traditions liturgiques (Robinson, 2010, p. 26). Ainsi, jusqu'au milieu du 19e siècle, la communauté juive du Québec se scinde en deux congrégations, qui représentent les deux principaux pôles d'arrivée des Juifs. Ce n'est que vers la fin du 19e siècle que l'esprit du judaïsme réformé, apparu en Allemagne au 19e siècle, pénètre graduellement certains segments de la communauté, en particulier ceux associés à la synagogue *Shaar Hashomayim*. Cette nouvelle division fait surgir une autre rupture en 1882 au cours de laquelle certains membres de la synagogue fondent une troisième congrégation, le Temple *Emanu-El* (Robinson, 2010, p. 26-28).

Si le visage de la communauté juive commence à se dessiner au cours du 19e siècle, il se transforme radicalement entre les années 1880 et le début de la Première Guerre mondiale, alors que des milliers de juifs orthodoxes d'Europe de l'Est fuyant l'instabilité politique foulent le sol canadien. Bien qu'ils partagent plusieurs affinités idéologiques avec les juifs ashkénazes déjà installés au Québec, ces juifs est-européens fondent leurs propres synagogues dans lesquelles ils offrent divers services religieux, mais aussi des occasions de partage avec d'autres juifs vivant des expériences semblables. En l'absence d'un filet social public, les congrégations de cette nouvelle vague migratoire assument aussi plusieurs services complémentaires, dont une aide à la recherche d'emploi, du soutien et des conseils de toutes sortes, ce qui contribue à structurer très tôt le tissu communautaire juif dans la région montréalaise (Robinson, 2010, p. 28-30; Weinfeld, 2001).

Dans les années 1930, l'immigration juive commence à se stabiliser, et une jeune génération de juifs nés et instruits au Québec cherche à réinventer la judaïté de manière à conserver ses traditions tout en s'adaptant à l'esprit de l'époque. Dans ce contexte, le judaïsme conservateur, à mi-chemin entre le judaïsme orthodoxe et réformé, connaît une popularité grandissante, en particulier auprès des jeunes juifs de deuxième génération. Le judaïsme reconstructionniste, qui insiste sur le « judaïsme en tant que civilisation » connaît aussi une certaine percée à la même époque, mais demeure relativement modeste comparativement aux autres courants (Robinson, 2010, p. 33). Un peu plus tard, au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, l'immigration massive de rescapés de l'Holocauste, appartenant en majeure partie aux courants ultraorthodoxes et hassidiques et qui s'installent surtout dans la ville de Montréal,

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

modifie en profondeur le paysage de la communauté montréalaise (Bauer, 2010). Finalement, dans les années 1960, c'est au tour de la grande vague sépharade de faire son entrée au Québec. Issus d'Afrique du Nord, du Maroc et d'autres régions du Moyen-Orient, ces descendants francophones des juifs exilés d'Espagne et du Portugal ajoutent une nouvelle couleur au judaïsme québécois, ne serait-ce que du point de vue linguistique. Comme les Ashkénazes, ils se réclament pour la plupart d'entre eux du courant orthodoxe, même si une vaste partie de cette sous-communauté ne respecte pas intégralement les prescriptions de la Torah dans leur vie quotidienne (Robinson, 2010, p. 33-34; Weinfeld, 2001).

Lorsque nous considérons l'ensemble des courants composant l'actuelle communauté juive du Québec, les statistiques indiquent que la population juive représente 2,8% de la population de la région métropolitaine de recensement de Montréal (RMR), soit 92 970 personnes sur un total de 3 380 640 (Shahar, Weinfeld et Blander, 2010, p. 191). Sur le plan de l'origine ethnique, la communauté se répartit en 74,6% d'Ashkénazes et 22,8% de Sépharades. En ce qui concerne les affiliations religieuses, on observe dans la communauté montréalaise une importante diversité de courants et de degrés d'orthodoxie, mais en même temps une certaine polarisation entre les orthodoxes et les hassidiques d'un côté, et de l'autre, les non-pratiquants. En effet, la ville de Montréal comprend le plus haut taux de juifs orthodoxes de toutes les villes d'Amérique du Nord, soit 21,9%, tandis qu'à l'autre pôle, les juifs réformés forment 4,5% de la communauté, le judaïsme conservateur regroupe 29,2% d'entre eux et le courant reconstructionniste, 1,7%. Enfin, il est à noter que plus de 27% des juifs montréalais s'affichent comme non-pratiquants ou comme « séculiers » (Shahar, Weinfeld et Blander, 2010, p. 200-201).

Sur le plan éducatif, l'intégration des enfants juifs au système scolaire québécois ne s'est pas faite sans heurts. En effet, à leur arrivée, les juifs se butent à l'absence d'une véritable école « publique », puisque le système d'éducation se divise, depuis 1867, en deux blocs confessionnels (catholique et protestant), relativement hermétiques, qui reflètent la dualité entre les deux groupes (anglo-protestant et franco-catholique) en concurrence pour le statut de majorité. Dans ce contexte tendu et peu ouvert à la présence de minorités non chrétiennes, les enfants juifs intègrent le secteur protestant, qui les accueille plus facilement, cherchant par cette occasion à consolider son poids relatif par rapport au secteur catholique (accueillant un plus vaste pourcentage d'élèves). Mais cette intégration se révèle plutôt superficielle puisque dans les faits, les dirigeants scolaires protestants n'ont aucune intention de partager leurs pouvoirs éducatifs avec les non-chrétiens, tant pour des raisons économiques

qu'idéologiques (Croteau, 2010, p. 77-82)[10]. Ce paradoxe sera à l'origine de nombreuses controverses et d'un mécontement généralisé de la communauté juive qui culminera dans une tentative soutenue par une importante faction de la communauté (*downtowners*[11]) de créer une troisième commission scolaire, juive, entre les deux solitudes catholique et protestante. Comme le rapporte Corcos (1997), cette commission aurait pu percevoir les taxes scolaires des Juifs, sa part des taxes de la « liste des neutres » et négocier diverses ententes avec les commissions scolaires catholique et protestante quant à l'éducation des enfants juifs (p. 102).

C'est en invoquant « l'injustice qu'il y aurait eue à soumettre les Juifs à la juridiction d'un Conseil où ils ne sont pas représentés » que le premier ministre du Québec, L. – A. Taschereau, adopte en 1930 un projet de loi prévoyant la création d'une commission scolaire juive à Montréal, à moins qu'intervienne une entente entre les Juifs et les protestants au cours de l'année suivante (Corcos, 1997, p. 104). Or, grâce à ce nouveau rapport de force, les Juifs parviennent finalement à s'entendre avec les protestants et décident de demeurer intégrés à la commission scolaire protestante. En vertu du nouveau contrat établi entre les deux parties, « Les enfants juifs [...] seront traités de la même manière que les enfants protestants » (Corcos, 1997, p. 110). On y prévoit entre autres de respecter les fêtes juives dans le calendrier scolaire, d'exempter les élèves juifs des cours et des rituels chrétiens et d'étudier les candidatures des enseignants juifs (Corcos, 1997, p. 110). Mais, en 1931, le gouvernement décide subitement d'abolir la loi de 1930, malgré les protestations de ses députés juifs, Peter Bercovitch et Joseph Cohen.

Déçus et résignés, les *downtowners* délaissent le terrain des revendications publiques et se retranchent derrière leurs institutions communautaires, dont le nombre augmente rapidement entre les années 1930 et les années 1950, entre autres grâce aux nouveaux moyens financiers tirés de l'éducation d'une nouvelle génération de juifs formée dans les écoles de l'élite anglophone. Dans ce contexte de multiplication des écoles privées, la communauté crée plusieurs organismes destinés à coordonner les

[10] Soulignons au passage que malgré l'aspect parfois complaisant de l'article de Croteau (2010), on peut y trouver plusieurs informations intéressantes d'un point de vue ponctuel.

[11] Les *downtowners* désignent les juifs résidant dans les quartiers ouvriers situés dans le bas du Mont-Royal et le long du boulevard Saint-Laurent. Arrivés après les *uptowners* et moins bien nantis, ils se regroupent plus souvent dans des institutions communautaires juives, et privilégient notamment les écoles privées juives pour leurs enfants. Quant aux *uptowners*, composés des juifs d'origine britannique et américaine arrivés entre la fin du 18e et le début du 19e siècle, ils habitent surtout le haut du Mont-Royal dans les quartiers d'Outremont et de Westmount et se sont essentiellement intégrés à l'élite anglo-protestante (Croteau, 2010, p. 79).

activités éducatives, dont le *Council of Jewish Educational Institutions* et le *Committee for Tax Supported Jewish Schools* (Croteau, 2010, p. 82-84).

Ainsi donc, ce qui peut créer l'impression d'un anachronisme au sein du système éducatif actuel au Québec doit être replacé dans un contexte historique plus large pour mesurer toute la complexité des enjeux qui ont mené à l'implantation des écoles juives au Québec et aux rapports de relative collaboration qu'elles entretiennent avec les pouvoirs publics. En effet, le contexte d'installation des juifs et de l'implantation de leurs écoles communautaires s'inscrit dans une conjoncture marquée par la quasi-absence d'une réelle école publique qui laissait pour ainsi dire deux options à la communauté juive : l'assimilation à l'élite anglophone ou le repli communautaire. Si on se réfère à la conceptualisation de l'ethnicité de Juteau (1999), qui aborde la construction des frontières ethniques comme le résultat de l'interaction entre une face externe (résultant de la différence créée ou assignée par l'autre) et une face interne (renvoyant à la permanence des attachements communautaires), on voit bien que le traitement infériorisant réservé aux juifs dans le système scolaire anglo-protestant, dont la sous-représentativité du personnel juif, n'est pas étranger au repli de certains d'entre eux dans des institutions communautaires. On ne peut non plus ignorer les importantes saillies antisémites qui ont ponctué l'opinion publique québécoise, entre le début et le milieu du 20e siècle, en particulier au sein des milieux clérico-nationalistes, renforçant par le fait même l'identité péjorative assignée aux juifs et par conséquent, la marginalisation d'une partie d'entre eux par rapport à l'espace public (Anctil, 2010, p. 44-53).

À l'opposé d'autres communautés installées plus récemment, tel que les musulmans, les juifs se sont donc rapidement organisés autour d'institutions communautaires, d'abord religieuses, puis économiques, culturelles et scolaires. Mais, contrairement à une représentation répandue, cette « enclave » ethnique n'a pas répondu à une simple volonté de séparation de la communauté, mais semble avoir constitué, à l'origine, une tentative de survie dans un contexte où peu d'alternatives s'offraient à eux. Cette structuration communautaire a notamment été facilitée par l'intervention d'un leadership fort, incarné entre autres par le Congrès juif canadien, qui a su à plusieurs reprises chapeauter les intérêts de l'ensemble de la communauté, malgré son pluralisme structurel. Aujourd'hui, la conjugaison de ces différents facteurs a permis la floraison des écoles juives, qui forment aujourd'hui 38 institutions éducatives au sein de la grande région montréalaise et accueillent plus de 10 000 élèves (Sercia, 2005, p. 22). Ce poids important des écoles juives dans le paysage scolaire montréalais a probablement façonné une sorte d'habitus historique qui incite encore aujourd'hui plusieurs parents à se

tourner vers les écoles communautaires puisqu'elles jouissent déjà d'une réputation de longue date. Le contexte particulier et de longue date de création des écoles juives au Québec explique aussi certainement, en bonne partie, pourquoi la plupart d'entre elles reçoivent encore à l'heure actuelle un financement atteignant souvent 60% de leurs frais d'opération, malgré la laïcisation récente du système scolaire public (Anctil, 2005). Voyons maintenant comment se répartissent les écoles de la communauté juive sur le plan des affiliations religieuses (orthodoxes, conservatrices, réformées, hassidiques, etc.) et ethniques (ashkénaze, sépharade).

1.6.1.1. Les écoles ashkénazes12

Les écoles orthodoxes

Les premières écoles juives à avoir vu le jour et qui existent toujours à l'heure actuelle sous le nom des *Écoles Talmud Torahs Unis*, ont été fondées par la communauté ashkénaze de Montréal issue de l'Europe de l'Est (depuis 1880). S'inscrivant dans une conception religieuse traditionnelle (orthodoxe), ces écoles véhiculent une philosophie éducative inspirée des dogmes et des traditions datant de l'origine du judaïsme. Ainsi, la Torah (loi écrite) et le Talmud (loi orale) se retrouvent au fondement de l'enseignement transmis dans les *Écoles Talmud Torahs Unis*, en plus de la transmission de la foi en Dieu et de la pratique des prières quotidiennes. À l'origine, ces écoles permettaient en quelque sorte de reproduire les écoles des *Shtetls* (petits villages juifs d'Europe de l'Est) et ainsi de perpétuer les traditions du pays d'origine (Robinson, 2010, p. 28-30 ; Corcos, 1997, p. 38).

Mais, avec le temps, elles ont évolué au sein du contexte montréalais, tout en conservant un certain nombre de caractéristiques essentielles, dont un curriculum religieux fondé sur l'apprentissage de l'hébreu, des études bibliques, de l'héritage juif et de l'histoire du peuple juif et d'Israël (Herzliah, 2011). On compte aujourd'hui quatre établissements *Talmud Torahs Unis* à Montréal (sections anglaise et française), dont la moitié se consacrent au niveau secondaire et les autres, aux niveaux primaire et préscolaire.

[12] Soulignons que cette section du texte est tirée du rapport de recherche suivant : Tremblay, S. (2011). *Les établissements scolaires ethnospécifiques au Québec, au Canada et en France : encadrements et impacts*. Rapport sous la direction de V. Amiraux, M. Mc Andrew et M. Milot.

Les écoles conservatrices

Bien qu'elle se rapproche de la philosophie éducative des écoles Talmud Torah**s** Unis, l'Académie Solomon Schechter (sections anglaise et française) de Montréal s'inspire davantage du judaïsme conservateur, en ce sens où elle respecte la tradition juive de manière un peu plus souple que les écoles orthodoxes en l'ajustant au contexte social et politique en vigueur (Azria, 2010, p. 72). Comme l'explique Azria (2010) : « Entre ces tendances extrêmes, il y a place pour un judaïsme à la fois moins radical que le judaïsme orthodoxe et moins libéral que le judaïsme réformé. Le judaïsme conservateur occupe cet espace intermédiaire et apporte une troisième réponse religieuse au défi de la modernité » (p. 72).

Les écoles issues du judaïsme réformé

Se déclarant « progressistes », les *Écoles juives populaires et les écoles Peretz* (section anglaise et section française) demeurent le vestige vivant des immigrants issus de l'ancienne Union soviétique et du mouvement « Bund », un mouvement ouvrier juif. Né d'un parti-syndicat fondé en 1897 par des travailleurs juifs de Pologne, de Lituanie et de Russie, ce mouvement socialiste a laissé son empreinte idéologique à Montréal au début du 20^{e} siècle. Comme l'explique Corcos (1997, p. 165), il s'agit paradoxalement à l'origine d'un « mouvement profondément antireligieux et antisioniste [qui] rejette l'usage de l'hébreu, langue des rabbins et des sionistes, et exalte le yiddish en tant que langue des masses laborieuses juives ». La filiation juive dans ce groupe aux influences marxiste et socialiste se limite donc principalement à une identité culturelle et non religieuse ou territoriale.

Sur le plan éducatif et pédagogique, cette idéologie séculaire se traduit donc par la transmission de valeurs liées à la justice sociale et à la protection des opprimés, dans laquelle la culture juive (le yiddish, la littérature, l'histoire, etc.) occupe une place centrale (Azria, 2010, p. 77-83). L'école représentant cette orientation socialiste dans le paysage montréalais (Écoles juives populaires et les écoles Peretz) a été fondée sous le nom d'école National-Radical en 1913 par un groupe d'héritiers du mouvement Bund puis a été rebaptisée, école Peretz, en 1919 en l'honneur de l'écrivain Isaac Leib Peretz. Au fil du temps, l'école a assoupli son rapport à l'hébreu et au sionisme en allant même jusqu'à intégrer à son programme l'enseignement de l'hébreu, comme langue d'apprentissage des textes

anciens et du nationalisme juif (Corcos, 1997, p. 170). Aujourd'hui, il ne reste plus beaucoup de traces du Bundisme dans cette école, si ce n'est sa culture politique d'orientation plus gauchiste.

Les écoles de mouvance hassidique et ultraorthodoxe

À l'heure actuelle, environ la moitié des écoles privées juives implantées au Québec (à Montréal et dans une moindre mesure à Boisbriand) s'inscrivent dans la mouvance hassidique ou ultraorthodoxe (MELS, 2011). Il va de soi que l'attitude de rejet (à différents degrés) de la société ambiante, la vitalité communautaire et la forte croissance démographique qu'affichent ces groupes expliquent certainement en partie le nombre important d'écoles hassidiques existantes. Cependant, bien qu'elles partagent plusieurs points communs, ces écoles développent des pratiques pédagogiques fort variables en fonction du degré d'(ultra) orthodoxie qu'elles observent. Malgré ces variantes, le mouvement hassidique renvoie généralement à une « religion du sentiment » se traduisant avant tout par la « joie » de pratiquer la religion, priorité placée devant le respect littéral de la doctrine, des normes et la connaissance fine des textes sacrés (Wiesel, 1972, p. 19). Les hassidim se réunissent habituellement autour d'un « rèbbe », un chef charismatique, qui guide les fidèles; « ignorant le monde extérieur, ses menaces et ses persécutions, ils se renferment sur eux-mêmes et se réchauffent à la flamme des contes mystiques » (Wiesel, 1972, p. 19).

La première école hassidique ouverte à Montréal, le collège Rabbinique du Canada, alors appelé Tomché Tmimim, a été fondée par le mouvement Loubavitch en 1941. À cet établissement s'ajoutent la Yeshiva Gedola-Merkaz Hatorah (1941) et l'école Beth Rivka (1956), destinée aux filles hassidiques. En plus de respecter une séparation des garçons et des filles dans toutes les activités éducatives, chaque école hassidique cherche habituellement à recréer la vie juive d'avant la Shoah, où chaque groupe possédait son école (Bauer, 2010, p. 223). Les autres écoles hassidiques, incluant l'Académie *Beth Esther*, les écoles communautaires Belz, l'école première Mesfita du Canada et les écoles communautaires *Skyver*, appartiennent à des tendances encore plus strictes du hassidisme, surtout en ce qui concerne les *Satmar* (*Beth Esther*) (MELS, 2011). Jusqu'à maintenant, six groupes ont ouvert des écoles hassidiques pour les garçons (*Belz, Loubavitch, Satmar, Skyver, Viznitz et Tash*) et cinq autres, des écoles pour les filles (*Belz, Loubavitch, Satmar, Skyver et Tash*).

Selon Bauer (2010), il est en soi surprenant que tant d'écoles hassidiques soient parvenues à survivre aussi longtemps dans le paysage scolaire québécois puisque le rejet du monde extérieur qu'affichent ces communautés pose des défis de taille quant à leur respect des critères nécessaires à l'obtention de subventions gouvernementales pour les écoles, dont les exigences concernant la langue d'enseignement, les cours et les horaires. En effet, trois clivages normatifs, en lien avec la langue d'enseignement, l'égalité des sexes et l'instruction, séparent la philosophie éducative hassidique (surtout parmi les communautés d'Outremont) et celle du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). D'abord, la langue d'enseignement privilégiée dans ces écoles est essentiellement le yiddish, suivie de l'anglais et dans une moindre mesure, du français. Ensuite, les *hassidim* réservent aux filles un enseignement d'ordre général en plus de l'éducation religieuse, mais pas aux garçons : « Ceux-ci *doivent* étudier, et l'étude, c'est la religion » (Bauer, 2010, p. 224). Par conséquent, finalement, la plupart de ces écoles jugent prioritaire l'enseignement religieux, lequel empiète souvent sur l'éducation générale prévue au Programme de formation de l'école québécoise (profane) (Bauer, 2010, p. 223-224). Il n'y a, parmi les *hassidim*, que les *loubavitch* qui manifestent un degré d'ouverture passablement plus élevé à l'égard de la société environnante, comme en témoignent leurs écoles, qui ouvrent leurs portes à tous ceux qui s'intéressent au type d'éducation qu'ils prônent (Bauer, 2010, p. 224).

1.6.1.2. Les écoles sépharades

Concernant les écoles sépharades de la communauté juive, on peut d'ailleurs en repérer le premier embryon 1968 dans le sous-sol de l'école montréalaise loubavitch, *Beth Rivka*, qui accepte d'aménager une section spéciale de son établissement pour les enfants sépharades. Mais, comme l'orientation idéologique du mouvement loubavitch les empêche d'accepter la mixité des classes, revendiquée par les Sépharades, ils proposent d'envoyer les garçons au Collège rabbinique de Montréal. Plus de 350 élèves sépharades sont déjà inscrits la première année au sein des deux écoles loubavitch, qui épousent davantage les valeurs familiales sépharades et leur procurent un climat moral davantage en harmonie avec les valeurs sépharades que ne le ferait l'école publique (Corcos, 1997, p. 193-194).

Plusieurs « accommodements » sont alors consentis aux coreligionnaires sépharades par le personnel scolaire loubavitch. On prévoit entre autres une adaptation linguistique du curriculum religieux de l'hébreu vers le français et l'organisation d'activités spéciales ponctuant les événements religieux et la vie culturelle sépharades dans les pratiques scolaires. Cependant, s'ils sont séparés des

autres le matin (pour l'enseignement religieux), ils rejoignent les enfants ashkénazes au cours de l'après-midi et reçoivent dans des « classes intégrées » un enseignement profane en anglais (Corcos, 1997, p. 194). À côté de ces deux établissements loubavitch que fréquentent plusieurs sépharades, l'école Maïmonide ouvre ses portes en 1969, une école française qui institue dès sa fondation le principe de mixité des classes et qui se voit déclarée officiellement comme une école d'intérêt public par le Ministère de l'Éducation en 1972 (École Maïmonide, 2010).

Ainsi, les écoles juives présentent d'importantes différences entre elles en ce qui touche à leur vision de la religion et de son rôle dans le projet éducatif de l'école. Mais ce qu'on remarque également, ce sont les frontières relativement marquées entre les différentes écoles juives, divisées non seulement selon leurs positions dans le spectre du judaïsme, mais aussi en fonction de leurs traditions culturelles (sépharades et ashkénazes), division qui se superpose souvent d'ailleurs à un clivage linguistique (anglais/français). Cet aménagement scolaire, qui contourne jusqu'à un certain point le pluralisme interne de la communauté juive, ne semble donc pas favoriser *a priori* la mise en contact des juifs de différents horizons culturels et religieux.

1.6.2. La communauté musulmane

En ce qui concerne les musulmans, les premiers immigrants, d'origine turque (ou de pays sous domination ottomane), seraient arrivés au Canada vers 1870. Mais leur nombre est longtemps demeuré marginal puisque les politiques migratoires très sélectives privilégiaient presque exclusivement l'entrée au Canada des immigrants d'appartenance chrétienne jusqu'au milieu du 20^{e} siècle (Abu-Laban, 1981). Il faut attendre le début des années 1970 avant d'assister à une augmentation significative de la communauté musulmane tant au Québec qu'au Canada, mais ce n'est qu'à compter des années 1990 que son poids démographique devient réellement visible, comme en témoignent les statistiques. En effet, dans les années 1970, la communauté ne compte qu'environ 5 000 personnes au Québec alors que ce nombre s'élève à 44 930 en 1991 et à 108 620 en 2001 (MRCI, 2003, p. 8). Cette installation s'est réalisée par plusieurs vagues (libanaise, bosniaque, pakistanaise, algérienne, etc.) en suivant les aléas des diverses situations internationales. Avec le printemps arabe qui a brusquement commencé l'année 2011, nous pouvons nous douter que ces flux migratoires continueront de monter en flèche, d'autant plus que la situation socioéconomique au Canada est plus reluisante que dans plusieurs pays arabes et que l'intégration des musulmans y est souvent plus simple qu'en Europe ou aux États-Unis. Cela dit,

Rapport-Gratuit.com

l'islam afficherait déjà, d'après les statistiques, le développement le plus rapide, parmi toutes les religions au Québec (Boucher, 2010, p. 10).

Mais cet essor de la communauté musulmane au Québec coïncide aussi avec l'évolution des politiques d'immigration de la province, qui depuis 1977 et l'adoption de la loi 101, font de la langue française le principal vecteur d'intégration à l'espace public. Dans ce contexte de forte valorisation du français, on assiste donc à une croissance rapide du nombre d'immigrants en provenance du Maghreb (souvent musulmans), lesquels maîtrisent déjà, dans la forte majorité, cette langue d'accueil. Bien que la plupart des musulmans habitent aujourd'hui la région montréalaise, à plus de 90%, une proportion croissante d'entre eux s'installent dans la région de Québec (5%) et 5% se répartissent dans d'autres régions de la province (Boucher, 2010, p. 10).

Contrairement à d'autres minorités issues de l'immigration, plus homogènes sur le plan ethnique, la communauté musulmane se caractérise par une importante diversité interne, tant du point de vue ethnique et national que sur le plan de l'orthodoxie religieuse et de l'allégeance, sunnite (70%) ou chiite (30%) (Daher, 2003, p. 11). En ce qui concerne le degré de pratique religieuse, on peut distinguer entre autres les musulmans pratiquants, sociologiques et politisés, selon Daher (2003, p. 7) : « Les musulmans croyants et pratiquants peuvent ne pas être politisés. Les musulmans sociologiques sont désignés ainsi parce qu'ils appartiennent à l'islam par leur naissance et leur origine, sans pour autant être pratiquants. Enfin, les musulmans politisés peuvent ne pas être pratiquants, mais sont engagés politiquement pour défendre l'islam ». La situation démolinguistique bilingue du Québec favorise en outre l'immigration de musulmans à la fois francophones (issus du Maghreb, mais aussi de l'Égypte, de l'Afrique de l'Ouest, du Liban et de la Syrie) et anglophones (venant entre autres de l'Inde, du Pakistan et du Bangladesh), ce qui accentue le pluralisme interne de la communauté. Dans ce contexte, les musulmans parviennent difficilement à se solidariser dans de larges associations ou à former un leadership fort et relativement consensuel afin de défendre leurs intérêts communs. Le caractère récent de l'immigration musulmane et la multiplicité de ses origines créent aussi une sorte de déficit organisationnel, en ce sens où les nouveaux arrivants se regroupent peu dans des enclaves et ne peuvent donc s'appuyer sur un réseau ramifié d'institutions sociales, éducatives ou caritatives, comme les Juifs par exemple. Malgré tout, on retrouve un nombre considérable de mosquées et de lieux de culte islamiques, qui auraient été fondés à partir des années 1960 (Daher, 2003, p. 5). Selon Boucher (2010, p.

10), il y aurait environ une soixantaine de lieux de culte musulmans actuellement dispersés à travers le Québec.

Sur le plan scolaire, les musulmans fréquentent surtout le réseau scolaire public, très fortement francophone puisqu'ils sont soumis à la loi 101, mais depuis une quinzaine d'années, ils se tournent aussi significativement vers les écoles privées musulmanes[13]. La première, *Les Écoles musulmanes de Montréal*, a fondé son campus primaire en 1985 et son campus secondaire en 1995. Elle a ensuite été rejointe par une dizaine d'établissements jusqu'à aujourd'hui[14] (MELS, 2011). Mais qu'est-ce qui attire certains parents musulmans dans ces écoles privées? Un tel choix n'est probablement pas sans lien avec l'image stéréotypée et réductrice véhiculée à propos des musulmans dans la société québécoise, qui se voit de plus en plus banalisée, voire légitimée, depuis les événements du 11 septembre 2001 (Antonius, 2001).

Comme le souligne Daher (2003), « Trop d'amalgames, de préjugés et de raccourcis circulent à leurs propos et provoquent chez eux une réaction de repli. [...] Un discours simplificateur affirme que les musulmans du Québec ne s'intègrent pas à la société québécoise et rejettent les valeurs occidentales. Il faudrait donc soit les écarter, soit les assimiler. » (p. 8). D'autres auteurs, dont Cohen-Emerique (1984), éclairent ce type de réactions défensives à l'égard de l'autre (musulman ou non) à la lumière du concept de « zones sensibles ». Selon cette dernière, les chocs culturels s'exprimeraient effectivement avec d'autant plus d'intensité qu'ils remettraient en cause des changements sociaux récents, situation que l'on retrouve bien au Québec : « On acceptera d'autant moins la différence de l'autre qu'elle nous renvoie en miroir cette image contre laquelle on essaie de se construire une nouvelle identité » (militantisme, égalité des sexes, laïcité, individualisme, etc.) (p. 215). Outre ces facteurs endogènes, la mouvance internationale, propice à l'islamophobie et à la montée de l'intégrisme musulman, notamment dans certains pays arabes, contribue à figer cette image des musulmans dans un bloc monolithique.

Quoi qu'il en soit, cette représentation étroite de l'islam et des musulmans tend à se transformer au Québec en une identité « assignée » à l'ensemble de la communauté qui occulte les différences internes de ceux qui la composent. Or, comme cette dernière entraîne une certaine stigmatisation des

[13] En 2007, 1621 élèves étaient inscrits dans les écoles musulmanes du Québec (MELS, 2007).
[14] Académie culturelle de Laval, Académie Ibn Sina (préscolaire, primaire, secondaire), École Al-Houda, École Dar Al Iman, École de l'Excellence, École JMC, École le Savoir, L'École Ali Ibn Abi Talib.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

musulmans, tant dans les rapports interpersonnels que dans le marché de l'emploi, il est prévisible que ce déni de reconnaissance (Taylor, 1994) favorise en retour un certain repli identitaire sur la culture et les institutions musulmanes (face interne de l'ethnicité).

C'est donc dans ce contexte particulier d'une intégration récente, fragile et conflictuelle de la minorité musulmane multiethnique à la société québécoise que doit être analysée l'existence de fraîche date des écoles privées musulmanes. Comme nous pouvons le constater, les circonstances de création des écoles de cette communauté présentent des différences marquées avec celles qui ont entouré l'implantation des écoles juives. Alors que les Juifs se sont heurtés à un système scolaire public très peu accueillant et ont rapidement créé un leadership fort, porteur de leurs intérêts plus consensuels, les musulmans ont massivement intégré l'école publique à leur arrivée, mais plusieurs d'entre eux commencent à se tourner vers les écoles privées musulmanes pour se réapproprier un espace de liberté, à l'abri du racisme larvé circulant dans la société (Zine, 2008).

En ce sens, le choix de l'école privée par la communauté musulmane pourrait représenter une tentative pour contrôler la frontière identitaire, largement modulée par le regard du groupe majoritaire au Québec. En ce sens, on peut penser que les écoles musulmanes du Québec, comme ailleurs au Canada et en Europe, misent souvent sur la présentation d'un mode de vie alternatif à celui de la société ambiante, une réappropriation de ce par quoi ils se sentent rejetés : « [...] alternative face à ce qui est perçu comme rejet ou incompréhension, mais aussi quête d'une formulation compréhensible par l'autre » (Roy, 2004, p. 120). Cela dit, sur le plan du financement, on voit bien que le contexte d'intégration plus ou moins « individuelle » des musulmans à la société et la difficulté de la communauté à se ranger derrière un leadership commun compliquent la reconnaissance de leurs établissements d'enseignement, et en particulier l'octroi de subventions. À l'heure actuelle, on estime que de 20 à 30% des écoles musulmanes du Québec reçoivent un financement public, variable selon l'adéquation de leur curriculum avec les exigences du MELS. Or, malgré ce déficit de légitimité, le nombre d'écoles musulmanes continue de croître depuis une dizaine d'années. Cette augmentation résulte probablement dans une large mesure de l'accroissement marqué de la population musulmane ces dix dernières années au Québec (McAndrew et Bakhshaei, 2012). Mais elle témoigne aussi de la popularité de ces établissements chez un nombre significatif de parents musulmans ainsi que de leur fort engagement en faveur de la préservation de leur héritage culturel et religieux.

1.6.2.1. Les écoles musulmanes

Sur le plan des affiliations doctrinales, la plupart des écoles musulmanes établies au Québec semblent plutôt s'orienter vers un « islam humaniste », au sens où l'entend Roy (2002), soit une conception qui extrait de la religion un certain nombre de « valeurs » humanistes, à prétention universelle (partage, amour, honnêteté, discipline, etc.), accessibles aux musulmans de tous horizons culturels. Cette sécularisation interne, reflétée entre autres dans la mise en veilleuse du marqueur religieux dans les noms que s'attribuent les écoles (École du Savoir, de l'Excellence ou l'Académie culturelle) n'est non plus sans lien avec les effets nocifs sur le plan symbolique des événements du 11 septembre ni avec la diversité interne des élèves, dont les origines culturelles sont souvent très variées (Maghreb, Égypte, Syrie, Irak, Afrique subsaharienne, etc.). La seule école se réclamant ouvertement d'une orientation doctrinale particulière, actuellement, est l'école Dar Iman, explicitement associée à la mouvance des Frères musulmans, et dont le financement est d'ailleurs très controversé (Larouche, 2010).

1.6.3. La communauté anthroposophique (Écoles Rudolph Steiner)

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, p. 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 cette « science de l'esprit » (Carlgren, 2003). Plus de 80 ans après la création de la première école Steiner[15], on retrouve aujourd'hui près de 800 institutions scolaires de cette mouvance à travers le monde, 2000 jardins d'enfants et des centaines d'instituts de pédagogie curative inspirés de Steiner. En Amérique du Nord, le mouvement des écoles Waldorf (AWSNA) renferme une centaine d'écoles et autant de jardins d'enfants (École Rudolph Steiner de Montréal, 2011).

Au Québec, bien que l'histoire des écoles Steiner soit relativement récente, on en compte déjà quatre (essentiellement primaires ou jusqu'à la 8e année), surtout à Montréal et en Estrie, et trois jardins

[15] Dans l'usine de cigarettes Waldorf-Astoria de Sttugart en Allemagne

d'enfants[16] (Association Rudolph Steiner de Québec, 2007). La sensibilisation à la philosophie de Rudolph Steiner et à son application pédagogique a commencé à se manifester, dans divers groupes de discussion, vers les années 1970 dans le contexte québécois. Dès lors, un petit groupuscule s'est formé pour créer l'École Rudolph Steiner de Montréal, pionnière de ce mouvement pédagogique dans la province. D'autres initiatives ont suivi, dont une tentative d'ouverture d'une école Steiner à Québec, qui a toutefois avorté en raison d'un manque de fonds (Association Rudolph Steiner de Québec, 2007).

D'un point de vue général, les écoles Rudolph Steiner relèvent d'une tout autre catégorie d'écoles communautaires, si on les compare aux écoles juives ou musulmanes. Précisons d'abord que, contrairement à ces dernières, elles n'ont pas été imbriquées dans des rapports inégaux de pouvoir avec le groupe majoritaire puisqu'elles regroupent précisément, en règle générale, des gens issus des couches socioéconomiques les mieux intégrées à la société, en l'occurrence ceux de la majorité sociologique (anglophone ou francophone), voire de l'élite du groupe majoritaire. De ce fait, les écoles Steiner possèdent un contrôle accru sur la frontière identitaire qui les sépare symboliquement du reste de la société et ne peuvent donc être analysées de la même manière que les écoles issues des communautés précédentes. Ainsi, leur identité ne relève pas de l'ethnicité (au sens d'une origine commune), comme dans le cas des juifs et des musulmans, mais de la fabrication volontaire, et plus récente, d'une lignée croyante qui puise à un courant de pensée postulant que la Terre subit des transformations spirituelles générées par la métamorphose intérieure de chaque individu (Ulrich, 1994, p. 3; Vernette, 1992, p. 10-11). En ce sens, l'identité de ce groupe se construit dans un rapport différent, celui d'une identité non pas attribuée de l'extérieur ou soumise à des rapports de domination économique, culturelle ou politique, mais bien à une identité choisie et revendiquée, ce qui devra nécessairement se répercuter sur notre analyse comparative des écoles.

Cependant, au même titre que les communautés juive et musulmane, cette frontière, une fois créée, se referme aussi efficacement sur la communauté « Steiner » que ce peut être le cas au sein des autres communautés ethniques analysées. Il n'en demeure pas moins que le processus de formation de

[16] Il s'agit de l'École Rudolph Steiner de Montréal (Montréal), l'École de la Roselière (Chambly), l'École les Enfants de la Terre (Waterville), l'École communautaire l'Eau vive (Victoriaville), le Jardin d'enfants L'oiseau d'or (Sherbrooke), le Pavillon d'enfants Tanios (Montréal) et le jardin d'enfants Waldorf (Côte-Saint-Luc). Notons qu'une nouvelle école primaire, privée, Imagine, ouvrira ses portes en septembre 2013, à Val-David, dans les Laurentides. Dans le cas des écoles appuyées sur la pédagogie Waldorf – et la pensée de Rudolph Steiner –, nous avons considéré l'ensemble des établissements (privés et publics, d'un point de vue légal) comme elligibles à notre étude dans la mesure où même publiques, ces écoles appliquent le « plan scolaire » prévu par Rudolph Steiner. Elles ont donc toutes été considérées comme « privées » d'un point de vue analytique.

la communauté regroupée au sein des écoles Steiner ne puise pas au même type d'imaginaire que celui des écoles juives ou musulmanes. En effet, les écoles Steiner ne correspondent pas à un groupe « ethnique » partageant divers marqueurs historiques communs (religion, langue, histoire, etc.) (Juteau, 1999) comme les autres, mais au final, l'identité qu'elles fondent dans l'imaginaire anthroposophique possède le même potentiel performatif que celle relevant de véritables « communautés de destin », ancrées historiquement (Bauer, 1987).

Comme d'autres écoles communautaires, dont celles des musulmans et des juifs, les écoles Steiner ont en outre fait l'objet récemment d'une mauvaise presse, ayant été taxées d'écoles « sectaires » ou de lieux d'endoctrinement. Toutefois, à la différence des écoles d'autres groupes religieux (comme les écoles juives et musulmanes), les critiques adressées à ces dernières n'ostracisent pas tant l'ensemble de la communauté encadrant l'école (plutôt méconnue) que l'institution prise individuellement.

1.6.3.1. Quelques repères sur le projet éducatif des écoles Rudolph Steiner[17]

S'inspirant d'anciens courants ésotériques, dont la philosophie de la Nature et la théosophie, l'anthroposophie peut être mise en lien à plusieurs égards avec la Nébuleuse du Nouvel Âge. Dans cette utopie assez vaste, qui englobe de nombreux mouvements et réseaux plus ou moins diffus (ex. groupes d'élargissement de la conscience, de méditation, de psychologie humaniste, recherches d'alliances entre science et spiritualité, etc.), la pensée se fonde sur la croyance en une nature divine logée dans la conscience intérieure de chacun et accessible par le développement de l'âme. La pensée du Nouvel Âge réactive ainsi dans une formulation plus contemporaine les propositions ésotériques que l'on retrouve dans la théosophie et qui seront retraduites dans l'anthroposophie, à savoir notamment, comme les résume Vernette (1992, p. 19-20) :

> - le « primat de l'expérience personnelle et directe comme critère de validation d'un cheminement spirituel [...]
> - une vision holistique des choses fondées sur l'origine unique de l'Énergie animant l'ensemble des phénomènes humains et cosmiques et sur la loi des correspondances entre les différents ordres du réel;

[17] Le nom Waldorf vient de la première école, fondée par Rudolf Steiner, qui a ouvert ses portes dans une usine de cigarettes, la Waldorf-Astoria.

- l'amour et la compassion comme fondement du regard sur les êtres, dans un état d'esprit positif et ouvert qui bannit la peur;
- la contestation des idoles de la modernité, la dictature de la raison et de la technique, de l'establishment et du « système » en place, une attitude de contre-culture fondée sur le primat [...] de la transformation intérieure pour transformer la société.

Ces caractéristiques génériques des mouvements du Nouvel Âge constituent aussi le noyau axiologique et normatif de l'anthroposophie, et donc dans une certaine mesure, du « plan scolaire » élaboré dans l'école Steiner.

Ce postulat d'une dimension spirituelle logée au cœur de l'humain caractérise plus spécifiquement l'ensemble des mouvements issus de la « nébuleuse mystico-ésotérique », qui rassemble selon Champion (1993) « tout à la fois des groupes, des réseaux qui peuvent se rattacher à des religions – religions orientales (hindouisme, bouddhisme) ou plus "exotiques" (notamment au chamanisme) –, ou réactiver diverses pratiques ésotériques [...] (p. 206). Ce *sous-ensemble* des mouvements du Nouvel Âge se caractérise par une volonté de se libérer des contingences matérielles et de protester contre : « un monde fragmenté – avec en tout premier lieu la séparation du cosmos et de l'homme –, abstrait, déterminé, mécaniste, quantifié et en quelque sorte indifférent à l'homme » (p. 214). La croyance en une dimension spirituelle de l'être humain vient donc « corriger » en quelque sorte cet état de fait en postulant une « conception moniste du monde », qui réconcilie la nature, l'humain et le cosmos dans une interprétation cohérente prônant entre autres : « la non-séparation de l'homme et du cosmos; un cosmos, une nature, vivant; l'homme de nature divine; l'interdépendance de tous les êtres naturels, vivants, humains » (p. 210). On retrouve là les traits essentiels de la cosmogonie de l'anthroposophie.

La pensée proprement anthroposophique vise donc à transcender une vision strictement matérialiste du monde, en restaurant une forme de communion entre tous les éléments de la Nature, comme l'explique ici Steiner : « À notre époque, où le matérialisme semble triompher, l'Anthroposophie s'est donné la tâche d'approfondir la vie culturelle dans le sens de la spiritualité, d'attirer à nouveau l'attention des hommes sur la réalité spirituelle qui est la base et le principe de toute notre vie physique » (Steiner, 1978, p. 9). Selon Steiner, deux « vérités fondamentales » découlent de cette vision du monde : « Première vérité fondamentale : il existe un monde spirituel inaccessible aux sens ; sur lui

repose le monde que perçoivent nos sens et que déchiffre notre entendement. Seconde vérité fondamentale : l'homme a la possibilité d'accéder à la connaissance de ce monde spirituel » (p. 9).

L'anthroposophie : une conception holistique de l'humain

En ce sens, l'être humain ne se limite pas, *a priori*, à sa dimension intellectuelle, liée à la pensée et à la raison, mais articule en lui-même trois grandes facultés ou « forces de l'âme » qui lui permettent d'entrer en contact avec le monde : la volonté, le sentiment et la pensée[18]. Ces trois modalités d'appréhension du monde traduisent sa conception holistique de l'humain et marquent d'ailleurs les fondements de son architecture pédagogique, qui cherche, comme nous le verrons plus loin, à développer le cœur (le sentiment), la tête (la pensée) et les mains (la volonté).

Dans la pensée de Steiner, l'être humain s'incarne aussi à travers une structure tripartite composée du corps, de l'âme et de l'esprit. Dans cette constitution, le corps et l'esprit sont perçus comme deux pôles opposés qui ne peuvent s'harmoniser que grâce à l'action médiatrice de l'âme. Le corps physique constitue en quelque sorte l'ancrage terrestre de l'humain, qui s'exprime par un ensemble de lois et de rythmes physiologiques et qui forme le siège de plusieurs pulsions inconscientes. Comme l'indique Meyor (1996), « On peut le définir comme le lieu de l'inconscient physique, car l'être humain vit ces multiples rythmes sans en avoir une conscience claire » (p. 10). Quant à l'esprit, en tension avec le corps, il représente le lieu de l'« inconscient spirituel » et recèle donc l'ensemble du potentiel humain, souvent insoupçonné. En effet, l'humain ne peut accéder consciemment à l'univers de l'esprit que par la mise en pratique de sa pensée créatrice et de son imagination. Un tel exercice peut alors graduellement permettre d'ouvrir les portes de son inconscient et d'activer ses « forces latentes » (Steiner, 1978, p. 7). L'âme forme finalement le lieu de médiation entre les pôles du corps physique et de l'esprit et est représentée comme une dimension psychique, « le domaine de la conscience qui s'exerce à travers les trois forces de la volonté, du sentiment et de la pensée et par lequel l'être humain est rattaché à son existence terrestre » (Meyor, 1996, p. 11). L'existence humaine, dans la conception de Steiner, représente donc un parcours d'union progressive du corps et de l'esprit à travers l'âme.

[18] Notons que cette triade n'a pas été développée par Rudolph Steiner; elle a été mobilisée par de nombreux autres penseurs et chercheurs en éducation, dont Pestalozzi (1746-1827).

Les quatre « corps » de l'humain

Cette interdépendance entre les dimensions physique, psychique et intellectuelle de l'humain devient plus claire lorsqu'on explore l'emboîtement des « quatre » corps de l'entité humaine dans la pensée de Steiner. La vision anthroposophique du monde se représente en effet l'humain comme le produit d'un « corps physique », d'un « corps éthérique », d'un « corps astral » et d'un « moi ». Ces quatre composantes sont gouvernées par des lois spécifiques tout en formant un tout cohérent.

Or, pour éclairer cette organisation quaternaire de l'humain, il convient de présenter quelques remarques préliminaires sur la vision anthroposophique de l'origine et du fonctionnement de l'univers. La cosmogonie associée à la pensée de Steiner se fonde d'abord, comme dans plusieurs autres courants ésotériques (Faivre, 2007), sur l'interaction entre la loi du karma, la réincarnation et la correspondance entre le macrocosme (univers) et le microcosme (homme). Pour Steiner, l'univers et l'être humain s'enracinent donc dans le même Esprit, qui, à la manière de la notion de *Brahman* dans l'hindouisme, s'incarne à la fois en chaque humain, dans chaque plante et partout dans l'univers. Ainsi, pendant que l'univers traverse sept âges planétaires, l'être humain devrait se réincarner dans une suite infinie d'existences terrestres, au cours desquelles l'énergie cosmique affluera et refluera en lui selon le même processus : « chute hors de l'esprit universel et asservissement à la matière, élévation de l'âme du monde jusqu'à l'autorédemption dans une nouvelle fusion avec la source divine et spirituelle qu'ils portent l'un et l'autre en eux. » (Ulrich, 1994, p. 3-4). Chaque homme devient donc le temps d'une vie terrestre un réceptacle du divin, jusqu'au moment de sa mort, quand cette essence spirituelle déserte son corps pour se réincarner dans un autre. Selon son « karma », l'âme vivra les conséquences, positives ou négatives, de ce que l'individu a fait ou pensé dans ses vies antérieures.

Dans cette vision de la réalité, l'être humain représente la forme la plus achevée de l'incarnation du divin, après les règnes minéral, végétal et animal, qui en représentent à différents degrés une forme avortée. C'est de cette vision ascendante des forces cosmiques que vient la constitution quaternaire de l'être humain, dans la perspective anthroposophique (Meyor, 1996, p. 11-13; Steiner, 1987).

Une première catégorie de forces, réunies dans ce que Steiner appelle « le corps physique », agirait aussi bien dans le règne minéral que dans la partie visible de l'être humain. Selon Steiner : « Ce

corps physique est soumis aux mêmes lois de la vie physique, il se compose des mêmes substances et des mêmes forces que le reste du monde inanimé. » (Steiner [1960] (1982), p. 10). Autrement dit, si l'humain ne se composait que de ce premier corps, il ne serait rien de plus qu'une roche, d'après Steiner. Un second corps, appelé « corps éthérique » (ou corps de vie) permet de tenir ensemble et de donner vie aux forces du corps physique. Dans la pensée de Steiner, ce corps correspond à l'élément végétal : « C'est lui qui opère dans les substances et les forces du corps physique les phénomènes de la croissance, de la reproduction, du mouvement interne des liquides, etc. C'est donc lui qui construit et modèle le corps physique, il en est l'habitant et l'architecte » (Steiner [1960] (1982), p. 14). Le « corps astral » ou « corps de sensation » renvoie quant à lui au règne animal et renferme les impulsions menant à la satisfaction des besoins fondamentaux. Comme le souligne Steiner [1960] (1982), ce troisième corps « est le porteur de la douleur et du plaisir, des pulsions, des désirs, des passions, etc. Tous ces attributs manquent à un être constitué uniquement d'un corps physique et d'un corps éthérique. » (p. 15).

Mais ce n'est pas tout. Un quatrième corps distingue ultimement l'humain des autres animaux et être vivants : il s'agit du « Moi », qui selon Steiner [1960] (1982), « est le porteur de l'âme humaine supérieure. Il fait de l'homme le couronnement de la création terrestre » (p. 17). C'est donc ce quatrième corps qui se réincarne et contient l'essence divine, dans la pensée anthroposophique : « Le Moi de l'homme est de nature divine, c'est une étincelle, une goutte de l'immense océan divin. L'homme participe donc effectivement à la divinité dont les flots parcourent l'univers, mais il en est une infirme portion » (Steiner, 1987, p. 10-11). Le Moi se trouve ainsi être la pierre angulaire de l'humain et le siège de l'esprit, qui pourra, s'il est stimulé par une pensée créatrice, évoluer vers une prise de conscience progressive de ses facultés et devenir de plus en plus autonome. Comme le résume Meyor (1996) : « pour l'être humain, expérimenter l'activité spirituelle, c'est observer avec une pensée vivante, comment, à l'échelle de son individualité, l'essence spirituelle agit créativement sur la nature qui le constitue » (p. 13).

En effet, entre 0 et 7 ans (jusqu'au changement de dentition), l'enfant développe son corps physique, c'est-à-dire l'ensemble de son organisme. Ce n'est qu'après sa nouvelle dentition que son corps éthérique naît véritablement et qu'il devient prêt à entrer à l'école. Puis, entre 7 et 14 ans, c'est au tour du corps astral de se déployer et de transformer graduellement les passions et les sentiments chaotiques en forces de jugement et en maturité intellectuelle, lesquels ne prendront une forme

Rapport-Gratuit.com

définitive que vers la fin de la troisième septaine (21 ans). À ce stade, le « Moi » spirituel commence à façonner l'être tout entier, conduisant ainsi l'individu vers la conquête de sa totale autonomie (Meyor, 1996, p. 13-17; Steiner, 1987).

La planification des apprentissages à l'intérieur du plan scolaire

Comme le précise Steiner lorsqu'il présente les finalités de son école « libre », celle-ci ne vise pas à convertir les élèves à l'anthroposophie : « Nous n'attachons aucun prix à transmettre à l'homme de demain nos "dogmes", nos principes, le contenu de notre conception du monde. Notre but n'est pas de réaliser une éducation dogmatique » (Steiner, 1987, p. 17). Sa vision de l'éducation cherche plutôt à « éveiller chez l'enfant le principe spirituel divin qui s'y révèle en germe ! » (Steiner, 1987, p. 12). Si l'éducation dans la perspective de Steiner ne vise pas à enseigner l'anthroposophie aux enfants, l'école qui s'inspire de ce courant de pensée n'en repose pas moins sur les fondements normatifs et axiologiques de cette approche. C'est en effet à la lumière de cette conception de l'éducation que sont entre autres interprétés l'aménagement des savoirs formels et anthroposophiques, l'autonomie de l'enfant, le rapport à la société extérieure et la formation du citoyen. Mais avant d'entrer dans le registre de l'analyse, soulignons les grandes étapes du plan scolaire de l'école Steiner, qui formeront en quelque sorte le « répertoire » des éléments discutés.

Au sein de la pédagogie Steiner, la planification du curriculum se moule entièrement sur la conception anthroposophique de la Nature humaine. Elle se veut par conséquent une sorte de pendant pédagogique à cette évolution de l'Homme. Ainsi, à cette image, le curriculum est découpé en périodes de 7 ans. Dans la première période, de 0 à 7 ans, l'enseignement cherche surtout à accompagner le développement *physique* de l'enfant (cerveau, dentition, etc.) puisqu'il s'agit du moment de déploiement du corps physique. Au cours de cette période, pendant laquelle l'enfant vit dans une fusion avec son environnement et son entourage, l'apprentissage fonctionne par *imitation*. À ce stade de développement, l'enseignant représente donc plus que jamais un modèle pour l'élève, non seulement par ses connaissances, mais aussi ses attitudes et son comportement moral. Ces prémisses se manifestent dans le dispositif pédagogique par le souci d'enraciner l'enseignement dans l'image vivante. Au jardin d'enfants, cela se traduit surtout par la priorité accordée aux jeux libres, afin de favoriser le lien naturel entre l'enfant et son environnement, et aux activités artistiques, telles que le modelage, l'aquarelle et le chant. Les contes sont aussi abondamment utilisés pour stimuler

l'imagination des tout petits, jusqu'en 1re année. En 2e année, le conte cède la place aux fables et légendes (des Saints). À travers les premières, l'enfant découvre des travers humains caricaturés (orgueil, avarice, envie), tandis que les légendes mettent en scène les histoires de différents héros (Saint Christophe, Saint-François-d'Assise, etc.). Au fil de ces images, l'enfant devrait donc faire l'expérience du bien et du mal au sein de l'être humain (Kaiser et Von Schmidt, 2006, p. 50). Dans cette première septaine, l'éducation mise finalement sur le développement de la *volonté* (mains) de l'enfant au moyen d'une mise en contact avec divers matériaux naturels (bois, soie, laine, coton, etc.).

Au cours de la seconde période, allant de 7 à 14 ans, l'apprentissage délaisse peu à peu l'imitation au profit d'une attitude créatrice où se déploie le *sentiment* (cœur) et se libère le corps éthérique (ou de vie) de l'enfant. À cette étape, Steiner précise que le « mot magique, c'est : *Autorité* » (Steiner, 1987, p. 17). Il ne s'agit pas d'une attitude coercitive, mais plutôt d'une « autorité affectueuse » de la part de l'enseignant (Meyor, 1996, p. 16). L'entrée dans cette période marque aussi le début d'un enseignement plus organisé et varié (écriture, lecture, calcul, français ou langue maternelle, sciences de la nature, histoire, etc.). Mais, encore une fois, l'enseignement convoque l'imagination créatrice, entre autres par les histoires (ex. l'Ancien Testament), l'usage de l'art et le mouvement. Steiner précise à cet égard que le langage imagé est le seul qui puisse être compréhensible par l'enfant de cet âge, et que ces *images* laisseront en quelque sorte des traces dans sa mémoire qui pourront être réinterprétées plus tard sous une forme plus conceptuelle : « Tout ce qu'il est obligé d'apprendre, il faut le lui enseigner en évoquant en lui des images : A tous les "pourquoi?" de l'enfant, ia réponse doit être imagée, sensible; alors, quand naîtra son corps astral, tout ce qu'il aura d'abord perçu sous des formes concrètes se métamorphosera sainement en concepts abstraits, en jugements raisonnables » (Steiner, 1978, p. 18).

Puis, en 4e année, cet éveil progressif de la conscience se poursuit avec l'apprentissage des mythologies nordiques, qui présentent d'un autre point de vue l'origine du monde. Suivent, en 5e année, les récits des dieux et héros de la mythologie grecque, indienne, perse et égyptienne qui épousent l'état intérieur de l'enfant, à mi-chemin « entre la conscience de rêve du petit enfant et la conscience éveillée de l'adulte lorsqu'il pense » (Kaiser et Von Schmidt, 2006, p. 54). Entre la 6e et la 8e année, les élèves, qui chevaucheront alors la troisième septaine couvrant la période de 14 à 21 ans, s'initieront à la légende de la fondation de Rome, puis à la connaissance d'autres peuples du monde et de faits historiques des temps modernes. C'est aussi à partir de la 6e année que les élèves aborderont les apprentissages

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

proprement scientifiques (astronomie, minéralogie, physique, chimie). À partir de 14 ans, le « focus » éducatif délaisse donc l'autorité pour se concentrer sur l'*émulation* et le monde de la *pensée* (tête).

Mais la période au cours de laquelle l'humain peut conquérir sa totale autonomie n'émerge que vers 21 ans, lors de la naissance présumée du « Moi ». À ce moment, le jeune adulte a terminé sa scolarité à l'école Steiner, mais peut, grâce aux sédiments que l'école a semés en lui, prendre « réellement contact avec le monde, il peut commercer librement avec la réalité extérieure » (Steiner, 1978, p. 20). Ses facultés latentes continuent de croître jusqu'à environ 35 ans. À cet âge, considéré comme un tournant dans l'existence humaine, les potentialités individuelles culminent avant de commencer à décliner, du corps astral, vers le corps éthérique, jusqu'à ce que se mette à dépérir le corps physique et que la mort l'emporte, reconduisant alors le « noyau spirituel » de l'individu dans le cycle des réincarnations.

Cet aperçu de la pédagogie Steiner et de ses fondements normatifs laisse déjà voir plusieurs points de tension possibles entre la conception « régulière » de l'éducation au Québec et ce projet éducatif particulier, dont nous aurons l'occasion de voir la texture empirique plus loin.

Ainsi, parce qu'elles canalisent entre autres la question de la place de la religion dans l'espace public, du rôle de l'école dans la formation du citoyen et dans le développement d'identités communautaires, les écoles privées religieuses ou spirituelles constituent un révélateur privilégié de tensions profondes entre différents modèles normatifs du vivre-ensemble en contexte démocratique. Certaines approches vont en effet privilégier une inclusion du pluralisme à l'intérieur des structures sociales communes, alors que d'autres vont opter pour des structures ségréguées ou encore des structures « neutres », reléguant l'expression des particularismes religieux ou culturels à l'espace privé. Dans le contexte scolaire québécois, plusieurs autres révélateurs de ces conflits de normes et de valeurs ont surgi dans les débats publics au cours des dernières années, dont ceux liés aux divers cas d'« accommodements raisonnables » (signes religieux vestimentaires – burqa, kirpan, adaptation des repas à la cafétéria, exemption à des cours, etc.). Les récentes causes juridiques portant sur l'exemption d'élèves ou d'une école (*Loyola High School*) au cours d'Éthique et culture religieuse, considéré comme « attentatoire » à la liberté de conscience et de religion, témoigne en outre de l'actualité de ce questionnement.

1.7. École, religions et droits des parents : repères juridiques et normatifs

Cela dit, on remarque que le lieu de tension majeur au cœur de ces différents litiges, du moins en ce qui touche au contexte scolaire, n'est pas tant lié au statut des groupes minoritaires dans l'espace public qu'au droit des parents dans l'éducation des enfants et leurs limites. Dans la section qui suit, nous brosserons donc un rapide tableau des repères normatifs et juridiques qui entrent en jeu dans le cas d'un désaccord entre les attentes des parents et les finalités éducatives poursuivies par l'État dans l'espace scolaire, en particulier dans les contextes canadien et québécois.

1.7.1. La propriété de l'école

1.7.1.1. L'école comme institution partagée entre les parents, l'État et l'intérêt de l'enfant

En ce sens, l'un des premiers enjeux clés, sur le plan normatif, touche aux responsabilités respectives de l'État et des parents dans l'orientation des normes et des savoirs scolaires. La conception mise de l'avant chez la plupart des intervenants scolaires et des philosophes politiques, qui a acquis un statut relativement consensuel dans les sociétés modernes, veut que l'École relève d'un partenariat entre les parents, l'État et les droits de l'enfant (Bourgeault *et al.*, 1995; Gutmann, 1987). Cette conception de l'éducation, qui postule une certaine séparation entre l'espace privé et l'espace public (à différents degrés), considère donc que l'école chevauche ces deux univers (Rawls, 1993). En ce sens, l'État doit certes être à l'écoute des demandes des parents (espace privé) en matière d'éducation, mais en aucun cas leur attribuer une autorité exclusive, sinon il risquerait de faillir à sa mission de protection du lien social et du bien commun (espace public). On voit bien que selon cette vision, l'école ne vise pas seulement à transmettre l'héritage familial (religieux et culturel) aux générations futures, mais aussi à assurer la reproduction de la société démocratique, ce qui implique la socialisation des enfants à un certain nombre de compétences civiques et sociales. Selon la position de Gutmann (1987), reprise par plusieurs autres auteurs, un tel partage des responsabilités en éducation vise principalement à garantir l'« intérêt de l'enfant », lequel s'articule à deux repères :

> « d'une part, la responsabilité qu'a l'école de donner à l'enfant les connaissances et les compétences nécessaires pour qu'il puisse choisir librement sa vie et revoir ses choix au fil de sa vie, et pour qu'il puisse

> participer à la délibération publique et donc aux prises de décision touchant à l'aménagement de la vie collective; d'autre part, la nécessité que soit maintenu le cadre culturel dans lequel peut continuer de se construire son identité, et donc sa capacité de choisir sa vie dans la sphère privée et de participer de façon créatrice à la vie publique » (Bourgeault *et al.*, 1995, p. 90).

Cette vision de l'école comme une institution « charnière » entre l'espace privé et l'espace public suppose bien entendu que les droits des enfants ne se confondent pas uniquement avec ceux de leurs parents. Comme le soulignent au Québec les membres du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école (1999) :

> Aussi, l'intérêt fondamental qui est en jeu dans l'éducation n'est pas de faire ce que l'on veut d'un enfant, mais plutôt de voir du mieux que l'on peut à son épanouissement. Les valeurs qui sont liées au rôle de parent sont en fait pleinement atteintes lorsqu'un enfant est en mesure de satisfaire lui-même ses intérêts les plus fondamentaux (p. 84).

Cette notion d'« intérêts fondamentaux des enfants » renvoie entre autres choses à l'instruction générale nécessaire au fonctionnement en société (lire, écrire, compter, etc.) et au développement d'une autonomie du jugement grâce à laquelle l'enfant pourra progressivement réviser lui-même ses choix de vie (Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, 1999, p. 88).

1.7.1.2. L'école comme prolongement de la famille

Si ceux qui attribuent une autorité prépondérante, voire exclusive des parents sur l'école considèrent aussi l'intérêt de l'enfant comme crucial (Stolzenberg, 1993; Thiessen, 2001); ils n'endossent toutefois pas la dissociation opérée par les autres entre les droits des parents et ceux de *leurs* enfants. Leurs arguments puisent à différentes sources. Comme le précise Thiessen (2001), certains vont d'abord convoquer l'argument « biologique » pour revendiquer leurs droits primaires sur leur progéniture, y compris en matière d'éducation : « But it is surely arbitrary to prevent parents who were responsible for giving birth to a child from being the primary agents of its further development – assuming, of course, that they are willing and able to provide the care and affection needed » (p. 69). Dans cette perspective, les intérêts respectifs des enfants et de leurs parents entrent « naturellement » en symbiose : « Parents naturally love their children and therefore have strong incentives for looking out for their best interests. » (Thiessen, 2001, p. 69).

Mais l'argument sans doute le plus mobilisé par les tenants de l'école aux parents concerne l'importance de respecter « la culture primaire » des enfants qui renvoie essentiellement à l'environnement familial, incluant la religion, la langue et les valeurs culturelles, dans lequel baigne l'enfant dès sa naissance[19] (Durand, 2004; Lefebvre, 2000; Thiessen, 2001). Comme nous le verrons plus loin, cet enracinement familial est perçu comme la condition ultime du développement de l'autonomie de l'enfant et de son ouverture à la différence : « Soulignons simplement que la trajectoire du développement identitaire est marquée par le passage d'une position égocentrique à de plus en plus d'aptitude à l'altérité; certains diraient de l'indifférenciation à la différenciation progressive » (Charron, 2000, p. 88). Cet argument appuyant l'importance que l'école reflète les valeurs familiales est souvent mis de l'avant pour justifier un choix scolaire accru des parents, s'exprimant notamment par la possibilité d'opter pour une école religieuse.

En se fondant sur cette coïncidence entre les intérêts de l'enfant et ceux de leurs parents, les défenseurs du droit des parents en éducation vont donc avoir tendance à contester la notion des droits de l'enfant, considérés à leurs yeux comme une invention moderne (Thiessen, 2001, p. 67). En revanche, ils vont faire valoir la reconnaissance juridique des droits des parents dans plusieurs documents nationaux et internationaux[20], sur laquelle nous nous pencherons plus loin. En réalité, il faut dire qu'un tel droit impose rarement des obligations positives à l'État dans les sociétés occidentales (Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, 1999, p. 84), ce qui fait dire à plusieurs que l'argument du droit des parents comporterait une forte dimension idéologique : « En y regardant de plus près cependant, on note une importante différence entre un droit parental conçu de cette manière et les droits de la personne généralement reconnus. [...] En d'autres termes, les droits fondamentaux ne donnent à la personne aucun pouvoir direct sur autrui. » (Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, 1999, p.

[19] Nous reviendrons sur cette notion dans le chapitre suivant en discutant les concepts de socialisation « primaire » et « secondaire ».

[20] Dont l'article 26 (section 3) de la déclaration universelle des droits de l'homme : « Parents have the prior rights to choose the kind of education that shall be given to their children » et l'article 41 de la Charte québécoise des droits et libertés. Soulignons qu'avant 2005, l'article 41 de la Charte québécoise des droits et libertés de la personne se lisait comme suit : « Les parents ou les personnes qui en tiennent lieu ont droit d'exiger que, dans les établissements d'enseignement publics, leurs enfants reçoivent un enseignement moral et religieux conforme à leurs convictions, dans le cadre des programmes prévus par la loi. » (c'est nous qui soulignons). Cet article, souvent récupéré par les parents catholiques pour réclamer la poursuite de l'enseignement religieux à l'école publique, dans la foulée du débat sur la place de la religion à l'école entre 1999 et 2005, a été modifié en 2005 de manière à ne plus imposer d'obligation positive à l'école publique. La nouvelle formulation ne comprend donc plus le passage souligné dans l'extrait plus haut (CDPDJ, 2006, p. 9).

84). Quant aux droits des enfants, ils jouissent quant à eux d'une reconnaissance réelle et explicite dans la plupart des lois nationales et des pactes juridiques internationaux (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2011).

Au fond, ce conflit de normes fait donc intervenir deux visions de la société, que nous décrirons plus loin comme les « deux écoles de la démocratie ». Du côté du partenariat entre les parents et l'État, on trace en effet une certaine ligne de démarcation entre l'espace public, lieu d'exercice de la citoyenneté, et l'espace privé, associé au milieu de l'intimité et de la famille. Mais du côté du droit des parents, on récuse cette division « artificielle » entre l'espace privé et l'espace public en puisant à une conception plus traditionnelle du libéralisme qui limite le plus possible l'intervention de l'État dans la « vie privée » :

> Dans la tradition libérale, en effet, la protection de la vie privée entraîne l'absence d'intrusion de l'État et de ses représentants dans la famille, sauf pour des raisons spécifiquement morales spécifiées dans la législation et visant à protéger les enfants d'abus réels ou éventuels. Les parents se voient, dès lors, confier la responsabilité première, éventuellement exclusive, du bien-être de leurs enfants, et donc de leur éducation (Bourgeault *et al.*, 1995, p. 90).

1.7.2. La portée du droit des parents dans la littérature juridique

D'un point de vue juridique, plusieurs balises délimitent la portée réelle des droits des parents en matière d'éducation scolaire. Dans les lignes qui suivent, nous fournirons ainsi un aperçu des points saillants de cette législation, sur le plan international et surtout national (canadien et québécois). Ce cadrage juridique nous permettra ensuite de situer l'évolution des écoles privées religieuses (et spirituelles) au Québec, en remontant à leurs origines sociohistoriques. Nous verrons dans cette perspective que ce qui est souvent considéré comme un contresens dans un système scolaire désormais laïque s'inscrit dans un long processus historique dont on ne peut faire l'économie lorsqu'on examine les relations entre l'école et les religions.

1.7.2.1. Le droit des parents dans la sphère internationale

Sur le plan international, on retrouve un certain nombre d'instruments juridiques qui délimitent la portée du droit des parents dans le domaine de la religion à l'école (privée ou publique). Ces dispositions juridiques, auxquelles souscrivent la plupart des pays démocratiques (du moins en Europe de l'Ouest et en Amérique du Nord), ne possèdent toutefois pas de supériorité juridique par rapport au droit interne de chaque État. Il s'agit plus d'instruments internationaux qui permettent, sinon de contraindre, au moins d'appeler un engagement moral important pour les pays signataires. De plus, bien que les parents se voient reconnaître des pouvoirs importants en matière d'éducation, on tend de plus en plus, tant dans le droit international que national, à reconnaître le droit des enfants (ou des élèves), que les parents exercent par procuration (Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, 1999, p. 108).

L'une des pierres angulaires de cette législation internationale réside dans la Déclaration universelle des droits de l'homme, que le Canada, comme la majeure partie des pays démocratiques, a signée. Dans ce document, on retrouve à l'article 26(3) une disposition très claire accordant un droit prioritaire aux parents en matière d'éducation scolaire : « Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants ». Un autre article du Pacte international relatif aux droits civils et politiques (18(4)) vient compléter la Déclaration universelle de 1948 : « Les États parties au présent Pacte s'engagent à respecter la liberté des parents et, le cas échéant, des tuteurs légaux, de faire assurer l'éducation morale et religieuse de leurs enfants conformément à leurs convictions ». Cependant, si l'on se réfère aux interprétations de ces articles issues des documents de la Commission des droits de l'homme des Nations unies et de la jurisprudence internationale, il ressort que ces dispositions n'entraînent pas d'obligation positive sur les divers États de dispenser un enseignement religieux confessionnel au sein de l'école publique, mais plutôt une obligation « négative » de ne pas attenter, à travers l'éducation (religieuse), à la liberté de conscience et de religion des élèves (et de leurs parents) (Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, 1999, p. 110-111; Willaime, 2005, p. 13-15).

En fait, les droits mentionnés servent surtout, en pratique, à justifier la légitimité des établissements d'enseignement privé et la liberté pour les parents qui optent pour cette alternative, de les créer et de les organiser à leur guise. Les articles 13(3) et (4) du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, abondent d'ailleurs en ce sens : « Les États parties au présent Pacte

s'engagent à respecter la liberté des parents et, le cas échéant, des tuteurs légaux, de choisir pour leurs enfants des établissements autres que ceux des pouvoirs publics, mais conformes aux normes minimales qui peuvent être prescrites ou approuvées par l'État en matière d'éducation [...] ». Ce droit de retrait des parents vers l'école privée s'appuie aussi sur l'article 18 (1) du Pacte international relatif aux droits civils et politiques qui précise que la liberté de conscience et de religion inclut également celle « de manifester sa religion ou sa conviction, individuellement ou en commun [...] par l'enseignement ». Cela dit, les États sont libres de financer ou non ces établissements d'enseignement privés, pourvu qu'ils évitent la discrimination entre les religions (Willaime, 2005, p. 13-15).

Dans le contexte européen, on observe, malgré une base juridique commune, une diversité de configurations scolaires, qui aménagent de manières fort différentes les liens entre écoles, religions et droits des parents. Par exemple, certains pays européens ont évacué tout enseignement des religions à l'école publique, dont la France (à l'exception de l'Alsace-Moselle) et dans une moindre mesure, la Hongrie et la République tchèque. D'autres États ont opté pour un enseignement non confessionnel de la religion dans les écoles publiques; c'est notamment le cas au Royaume-Uni, en Suède, au Danemark, aux Pays-Bas, en Estonie et en Slovénie (Willaime, 2005, p. 16-17). Enfin, la plupart des autres pays d'Europe, incluant plusieurs États postcommunistes et à forte composition catholique ou orthodoxe, offrent un enseignement confessionnel de la religion. Cet enseignement est alors géré et réglementé par les communautés religieuses, qui recrutent, forment les enseignants et préparent les programmes (Autriche, Belgique, Chypre, Espagne, Grèce, Malte, Pologne, Portugal, etc.). Dans d'autres cas, tel qu'en Italie, en Lettonie, en Lituanie, en Allemagne et en Finlande, le gouvernement se joint aux communautés religieuses pour organiser les différentes étapes de préparation et de gestion de l'enseignement religieux (Willaime, 2005, p. 18-19).

1.7.2.2. Les droits des parents dans le contexte canadien et québécois

Au Canada, la place du droit des parents à l'école dans les divers régimes juridiques provinciaux s'inscrit dans un long processus historique qui trouve essentiellement sa source dans la *Loi constitutionnelle de 1867*. En effet, avant ce moment décisif, aucune loi précise ne régule les divers systèmes scolaires qui se trouvent surtout gérés, par conséquent, dans la sphère privée et donc, fortement décentralisés. Or, dans le cas du Québec, grâce à des lois votées en 1845-1846, le gouvernement crée des commissions scolaires formées de commissaires élus qui peuvent réclamer des

impôts fonciers afin d'assurer l'éducation publique (Robert et Tondreau, 2011, p. 8). Dans ce contexte, la loi prévoit aussi la possibilité de fonder des « corporations de syndics » qui ne sont pas tenues d'accueillir tous les enfants d'une municipalité (Robert et Tondreau, 2011, p. 8-9). Ce droit spécial, appelé « droit de dissidence », entraîne indirectement l'émergence d'un double réseau d'écoles, catholique et protestant, lequel traduit la dualité linguistique entre les francophones et les anglophones.

Dans la foulée de la Confédération (1867), les catholiques et les protestants cherchent à conserver leurs prérogatives éducatives dans la nouvelle loi constitutionnelle : pour les premiers, il s'agit surtout d'éviter que leurs écoles ne tombent entre les mains du gouvernement fédéral alors que pour les seconds, l'enjeu est de contourner l'assimilation dans un Québec constitué d'une majorité de francophones (Robert et Tondreau, 2011, p. 8). Dans ce contexte, l'Acte d'Amérique du Nord britannique (AANB), qui crée la fédération canadienne, accorde aux différentes provinces canadiennes la compétence exclusive en matière d'éducation sur leurs territoires respectifs, ce qui satisfait à la fois le camp des protestants anglophones et des catholiques francophones. L'article 93 de l'AANB garantit explicitement ces droits en spécifiant que dans chaque province, le législateur devra décréter des lois qui ne portent « préjudice à aucun droit ou privilège conféré, lors de l'union, par la loi à aucune classe particulière de personnes dans la province, relativement aux écoles séparées » (article 93 (1), AANB, 1867)[21]. Selon plusieurs, l'introduction de cet article dans la Loi constitutionnelle de 1867 aurait joué un rôle déterminant dans l'acceptation par les diverses provinces du pacte de la Confédération.

[21] AANB - article 93. Dans chaque province, la législature pourra exclusivement décréter des lois relatives à l'éducation, sujettes et conformes aux dispositions suivantes:
(1) Rien dans ces lois ne devra préjudicier à aucun droit ou privilège conféré, lors de l'union, par la loi à aucune classe particulière de personnes dans la province, relativement aux écoles séparées;
(2) Tous les pouvoirs, privilèges et devoirs conférés et imposés par la loi dans le Haut-Canada, lors de l'union, aux écoles séparées et aux syndics d'écoles des sujets catholiques romains de Sa Majesté, seront et sont par la présente étendus aux écoles dissidentes des sujets protestants et catholiques romains de la Reine dans la province de Québec;
(3) Dans toute province où un système d'écoles séparées ou dissidentes existera par la loi, lors de l'union, ou sera subséquemment établi par la législature de la province – il pourra être interjeté appel au gouverneur – général en conseil de toute loi ou décision d'aucune autorité provinciale affectant aucun des droits ou privilèges de la minorité protestante ou catholique romaine des sujets de Sa Majesté relativement à l'éducation;
(4) Dans le cas où il ne serait pas décrété telle loi provinciale que, de temps à autre, le gouverneur-général en conseil jugera nécessaire pour donner suite et exécution aux dispositions du présent article, – ou dans le cas où quelque décision du gouverneur-général en conseil, sur appel interjeté en vertu du présent article, ne serait pas mise à exécution par l'autorité provinciale compétente – alors et en tout tel cas, et en tant seulement que les circonstances de chaque cas l'exigeront, le parlement du Canada pourra décréter des lois propres à y remédier pour donner suite et exécution aux dispositions du présent article, ainsi qu'à toute décision rendue par le gouverneur-général en conseil sous l'autorité de ce même article.

Rapport-Gratuit.com

Dans le cas du Québec, le contrôle exercé par les catholiques francophones et les protestants anglophones sur le système d'éducation au lendemain de la Confédération se voit consolidé en 1869 par l'adoption d'une loi qui crée, au sein du Conseil de l'instruction publique, deux comités, catholique et protestant, chargés d'organiser et de gérer les divers aspects de l'enseignement et de veiller à ce que l'école demeure « un lieu privilégié de socialisation à la religion » (Robert et Tondreau, 2011, p. 10). Ce n'est que lors de la Révolution tranquille, au tournant des années 1960, que cet aménagement séculaire est remis en cause par la création du ministère de l'Éducation.

Malgré la lutte de pouvoir qui s'engage, principalement entre l'Église catholique et l'État, le gouvernement dépose, le 26 juin 1963, le *Bill 60* visant à créer un ministère de l'éducation, un projet de loi qui reprend dans les grandes lignes les recommandations centrales du rapport de la Commission Parent, dont la première tranche avait été déposée deux mois plus tôt. Or, le Bill 60 suscite de telles réactions dans la population que le gouvernement se voit dans l'obligation de le retirer le 8 juillet 1963. Selon la lecture que propose Dion (1966) de la situation, il semblerait que ce ne soit pas les réactions de la société civile qui aient conduit le gouvernement a retiré provisoirement le Bill 60, mais plutôt celle « des évêques qui seraient privément et secrètement intervenus afin de forcer la main au premier ministre » (p. 27). La version finale du projet de loi est officiellement adoptée le 13 mai 1964, mais cette nouvelle mouture présente des modifications importantes, incluses dans un préambule à la loi, lequel accorde principalement des garanties à l'Église dans la nouvelle structure scolaire mise de l'avant :

- ATTENDU que les parents ont le droit de choisir les institutions qui, selon leur conviction, assurent le mieux le respect des droits de leurs enfants;
- ATTENDU que les personnes et les groupes ont le droit de créer des institutions d'enseignement autonomes et, les exigences du bien commun étant sauves, de bénéficier des moyens administratifs et financiers nécessaires à la poursuite de leurs fins;
- ATTENDU qu'il importe d'instituer, suivant ces principes, un ministère de l'Éducation dont les pouvoirs soient en relation avec les attributions reconnues à un Conseil supérieur de l'Éducation, à ses comités catholique et protestant ainsi qu'à ses commissions (cité dans Robert et Tondreau, 2011, p. 30).

Ce nouveau préambule reflète avant tout le rapport de force qui se joue entre l'État et son interlocuteur principal, l'Église catholique. Le premier « attendu » protège en effet les droits des parents de choisir les institutions scolaires conformes à leurs convictions. Mais, au fond, ce qui est surtout garanti par ce

principe, c'est la confessionnalité des écoles catholiques. En ce sens, l'argument du droit des parents relève davantage d'une instrumentalisation idéologique par les évêques afin de conserver leurs privilèges traditionnels. Le préambule mentionne aussi qu'il est possible pour des groupes ou des personnes de créer des institutions d'enseignement autonomes en bénéficiant « des moyens administratifs et financiers nécessaires à la poursuite de leurs fins ». Comme le soulignent Robert et Tondreau (2011, p. 31), cet ajout vise à « garantir la pérennité des maisons d'enseignement privé catholiques qui demeurent importantes pour certaines élites assez près idéologiquement de l'Église » (Robert et Tondreau, 2011, p. 31). D'une importance significative, ce principe deviendra la pierre d'assise du financement public de l'enseignement privé, non seulement pour les écoles catholiques, mais aussi celles d'autres confessions et minorités ethniques (juive, arménienne, grecque, musulmane, etc.).

En effet, dans la conjoncture des années 1960, le quasi-monopole de la gestion du système scolaire par les catholiques et les protestants empêche la création d'une véritable école publique apte à accueillir les élèves de diverses minorités non chrétiennes. Même après l'instauration du ministère de l'Éducation, l'étendue des pouvoirs que conservent les deux blocs confessionnels dans l'école publique y rend difficile l'intégration des élèves non chrétiens. Si certaines minorités religieuses, comme les juifs, les Italiens et les Irlandais, ont intégré le secteur anglophone (protestant pour les juifs; catholique pour les Irlandais et les Italiens), ils ne se sont pas moins heurtés à de nombreuses tensions avec le partage de cet espace éducatif, notamment sur le plan des pouvoirs administratifs. Dans ce contexte, le développement du réseau des écoles « ethnospécifiques » (arméniennes, grecques, turque) et « ethnoreligieuses » (juives, musulmanes), apparaît surtout, à cette époque, comme une tentative de certaines minorités de s'aménager un espace dans un système scolaire globalement occupé par les catholiques et protestants. Les écoles de ce type créées après 1964 vont d'ailleurs profiter du compromis conclu entre l'Église et l'État après la querelle du Bill 60 pour se tailler une place dans la nouvelle structure scolaire et revendiquer un financement public[22].

Il apparaît en effet difficile pour le gouvernement de justifier un financement des écoles catholiques sans soutenir en contrepartie celles d'autres communautés (juive, grecque, arménienne, etc.). Or, cet argument traditionnel plaidant pour une égalité de traitement entre les écoles catholiques et celles d'autres minorités non chrétiennes devient caduc en 1998, lorsque le gouvernement québécois

[22] Rappelons que les écoles privées ethnospécifiques et ethnoreligieuses reçoivent à partir de 1968 un financement public pouvant atteindre 60% de leurs frais d'opération, selon l'adéquation de leur curriculum avec les exigences de la Loi sur l'instruction publique.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

obtient une abrogation de l'article 93 de la constitution canadienne et qu'il laïcise deux ans plus tard les commissions scolaires, en les définissant sur une base linguistique (anglophone et francophone). Mais un arrangement ancré depuis aussi longtemps dans la culture scolaire québécoise ne s'évanouit pas du jour au lendemain. Ces droits « acquis » en quelque sorte sont défendus bec et ongle par ceux qui les ont obtenus, comme nous pouvons le constater lors des débats sur la question qui font irruption de temps à autre dans l'actualité (Chouinard, 2009; Elkouri, 2007; Foglia, 2005; Rousseau, 2005).

Cinq ans après avoir déconfessionnalisé les commissions scolaires, par la loi 118, le gouvernement québécois décide aussi d'achever cette laïcisation scolaire en remplaçant les cours d'enseignement catholique et protestant par un nouveau cours obligatoire et non confessionnel d'Éthique et culture religieuse (ECR) dans toutes les écoles du Québec[23]. Dans cette conjoncture, le gouvernement modifie l'article 41 de la Charte québécoise des droits et libertés qui stipulait (avant 2005) que les parents avaient le droit d'exiger un enseignement religieux conforme à leurs convictions « dans le cadre des programmes prévus par la loi » par une nouvelle formulation n'imposant plus d'obligation positive à l'État. Cette modification constitutionnelle revêt donc une importance significative puisqu'elle enlève aux parents une possibilité qui s'avérait, avant 2005, plus large que celle offerte dans le droit international.

Comme nous venons de le voir, la question des droits des parents dans l'éducation scolaire soulève donc des enjeux complexes et leur application dans les différents contextes nationaux est fortement liée à la singularité historique de chacun d'eux. Dans le cas du Canada et en particulier du Québec, la dynamique actuelle des écoles privées religieuses s'enracine aussi, en majeure partie, dans une reconnaissance importante des droits des parents qui a provoqué la création d'un large réseau d'écoles privées religieuses, d'abord réservé aux groupes majoritaires puis étendu à différentes communautés issues de l'immigration.

Dans le chapitre qui suit, nous préciserons, d'abord sous une forme schématique, nos questions principales et spécifiques de recherche en lien avec les écoles privées, religieuses et spirituelles. Puis, nous déclinerons chacune des questions spécifiques reliées à notre question principale plus

[23] Le gouvernement se ménage toutefois une période de trois ans avant d'implanter officiellement le cours d'Éthique et culture religieuse dans les écoles afin d'assurer la formation des maîtres et préparer le matériel didactique approprié.

« opérationnelle » en les mettant en lien avec les aspects saillants de la littérature scientifique inscrite dans ce champ empirique.

CHAPITRE 2

LES ÉCOLES À PROJET RELIGIEUX OU SPIRITUEL

2.1. Les questions de recherche

Comme nous l'avons annoncé dans la problématique, la **question générale** qui guide l'ensemble de notre recherche est la suivante :

- Comment la dimension religieuse ou spirituelle d'écoles privées montréalaises se traduit-elle dans les discours et pratiques de l'école?

De cette interrogation générale, nous nous poserons trois **questions principales** :

- Comment – jusqu'à quel point et sous quels aspects – la dimension religieuse ou spirituelle d'écoles privées de groupes ou de courants minoritaires (juives, musulmanes, Steiner) se traduit-elle dans les discours et pratiques de l'école, en particulier des enseignants?
- Y a-t-il des différences ou des convergences significatives entre les écoles analysées, et leurs statuts de minoritaires, quant au rôle de la dimension religieuse ou spirituelle dans les discours et pratiques de l'école?

- Comment l'existence des écoles privées de groupes ou de courants minoritaires et leurs discours et pratiques nous renseignent-ils sur les attentes parallèles relatives à l'éducation scolaire en contexte libéral?

Comme nous pouvons le constater, ces questions n'ont pas toutes le même statut. En effet, la première se veut plus descriptive, et sera donc la grande question opérationnelle de la recherche, principalement abordée dans l'analyse. C'est pourquoi les diverses questions spécifiques que nous approfondirons plus loin découleront principalement de cette première interrogation. La seconde s'inscrit quant à elle dans une perspective comparative et examinera s'il y a des liens entre les divers types d'écoles étudiées au regard des éléments observés. Enfin, la troisième et dernière question principale visera à généraliser le questionnement initié dans cette recherche à d'autres cas de figure, en développant par exemple des idéaux types permettant d'analyser d'autres types d'écoles spirituelles ou religieuses dans différentes configurations nationales.

Cela étant dit, chacune des quatre **questions spécifiques** suivantes découle de la première question principale en la creusant sous un angle différent.

- Quelles interactions observe-t-on entre le curriculum « séculier » et une perspective religieuse ou spirituelle?
- Comment conçoit-on l'autonomie des élèves dans la scolarisation?
- Quel type de citoyen tente-t-on de former?
- Comment les valeurs éducatives sont-elles hiérarchisées?

Même si les discours et pratiques de l'école peuvent prendre différentes formes selon qu'ils soient portés par la direction ou les enseignants, nous focaliserons davantage ici sur la manière dont se décline ce projet éducatif dans le discours et les pratiques des enseignants, car ce sont eux qui entrent le plus directement en jeu dans l'application de ces visées. Cependant, cela ne nous empêchera pas de relever et d'analyser, s'il y a lieu, les écarts potentiels entre les interprétations du projet éducatif développées par les enseignants et celles promues par les directions d'école.

Précisons par ailleurs que notre choix de parler d'écoles « religieuses » ou « spirituelles » plutôt que d'écoles « ethnoreligieuses » est loin d'être neutre. En fait, nous souhaitons éviter, par cette

appellation, de présumer que le marqueur religieux correspond toujours par définition à un marqueur ethnique. Comme l'illustrent certains auteurs, dont Roy (2008), la conjoncture actuelle, notamment sous la poussée de la mondialisation et de la déterritorialisation des cultures, bouleverse les identités séculaires (ethnoreligieuses) et remet souvent en cause le lien « naturel » entre religion et culture. Un tel détachement peut survenir soit parce que le contexte migratoire oblige les communautés à se recomposer sur un nouveau territoire, que les religions se mondialisent (comme le christianisme) et se détachent ainsi de leur culture d'origine ou encore parce que des mouvements fondamentalistes tentent sciemment de faire table rase des cultures d'origine pour fonder l'idéologie religieuse dans l'absolu. C'est pourquoi nous considérons que parler d'écoles privées fondées sur un projet éducatif religieux ou spirituel minoritaire permet de tenir compte des mutations actuelles de la religion et ainsi de ne pas échapper ou déformer des données scientifiques clés. De plus, cette « lunette » nous permettra aisément de comparer la situation d'écoles issues de traditions anciennes (recomposées) avec des écoles fondées sur une doctrine nouvelle, d'orientation spirituelle (comme les écoles Steiner), que nous avons incluses dans la recherche.

Dans la section suivante, nous préciserons les liens entre les conclusions de la recherche empirique sur les écoles religieuses ou spirituelles et les diverses questions spécifiques découlant de notre première question, plus opérationnelle. Chacune de ces rubriques se conclura sur un ensemble de sous-questions, qui nous permettront d'observer l'occurrence des éléments couverts par chaque question spécifique dans la réalité empirique des écoles. Ces indicateurs seront donc directement traduits dans nos instruments de collecte des données, en particulier dans la grille d'observation et le canevas d'entrevue destiné aux enseignants. Nous terminerons ce chapitre en esquissant une hypothèse de travail qui traverse, d'une certaine manière, la réflexion autour de l'ensemble des questions spécifiques issues de la première interrogation principale. Cette hypothèse transversale nous permettra de garder toutes les questions de recherche en interaction entre elles et de les situer dans un horizon de réflexion plus large. De temps à autre, le lecteur remarquera que nous reviendrons sur certains concepts, déjà explorés à un niveau normatif dans le chapitre précédent, mais cette fois-ci, sous une forme plus opérationnelle, en lien avec notre première question principale.

2.2. Les indicateurs de la recherche empirique

2.2.1. Les interactions entre le curriculum « séculier » et une perspective religieuse ou spirituelle

2.2.1.1. Sur la notion de curriculum

Dans le cadre de cette recherche, nous serons attentive à quatre dimensions du curriculum, en interaction constante, dans les classes et la vie scolaire: le curriculum formel, informel, réel, caché. Dans sa dimension « formelle », le curriculum renvoie en principe à la « programmation du parcours éducatif à travers les savoirs scolaires prescrits » (Perrenoud, 1993). Ce curriculum « séculier » s'articulera donc d'une certaine manière avec le curriculum religieux ou spirituel de chaque école. Dans le cadre de la recherche, nous parlerons ensuite du curriculum « informel » pour désigner l'ensemble des activités explicites ou des rituels (prières, paroles, assemblées, fêtes, etc.) qui colorent la vie scolaire locale et façonnent donc l'environnement ou l'éthos particulier de l'école. Quant au curriculum « réel », il désigne habituellement « les expériences [entre les élèves et avec l'enseignant] que vit l'apprenant et qui le transforment » (Perrenoud, 1993). Cependant, nous modifierons quelque peu cette définition afin qu'elle inclue non seulement ce qui « transforme » l'élève, mais aussi l'ensemble des interactions « verticales » entre les enseignants et les élèves (sur lesquelles nous reviendrons plus loin), qui se produisent en classe. Le curriculum « caché » renvoie finalement « aux choses qui s'acquièrent à l'école (savoirs, compétences, représentations, rôles, valeurs) sans jamais figurer dans les programmes officiels ou explicites [...] » (Forquin, 1989, 23-24). Ce palier du curriculum concerne donc les apprentissages implicites faits en classe, à travers les rapports s'établissant entre les enseignants et les élèves, les diverses sanctions symboliques pouvant s'exercer ou l'organisation du temps et de l'espace scolaire.

Enfin, certains auteurs (Barbot et Camatarri, 1999), font référence à un « curriculum pluridimensionnel », qui désignerait « l'ensemble structuré de l'infrastructure pédagogique, des situations pédagogiques et des interrelations entre les diverses composantes de celles-ci, planifiées pour un niveau d'études et/ou pour un sous-groupe de sujets dans une école, un collège ou une université » (p. 131). Cette définition plus large nous apparaît utile pour tenir compte de la dynamique entre les diverses dimensions du curriculum, qui peuvent certes être séparées à des fins conceptuelles, mais qui entrent systématiquement en lien les unes avec les autres dans la vie réelle de l'école.

L'attention sur le curriculum pluridimensionnel nous rappelle donc l'importance de garder à l'esprit une réflexion sur la manière dont chacun des aspects du curriculum entre en relation ou modifie les autres.

2.2.1.2. Les curricula formel et réel dans la recherche empirique

L'ensemble des recherches abordant les modalités d'articulation entre le curriculum formel et le curriculum spécifique des écoles religieuses illustre d'abord à quel point la religion infuse les explications fournies à des phénomènes naturels, en complétant celles fondées sur la science. Par exemple, Ipgrave, dans une étude menée au sein d'une école musulmane d'Angleterre, explique que le jardin de l'école ne sert pas seulement à enseigner aux enfants d'où viennent les légumes et comment croissent les plantes, mais : « they will also learn about the patterns of nature Allah has created and How he sustains and provides for us through it » (Ipgrave, 2010, p. 19).

Dans son étude du curriculum réel d'une école musulmane française (Aubervilliers), Bowen illustre par ailleurs le type de « compromis » épistémologiques susceptibles de s'établir au sein des savoirs scolaires entre les explications scientifiques et religieuses. Le chercheur démontre que si le savoir scientifique est globalement endossé par les enseignants, il est aussi ramené sous le « chapeau » religieux, qui permet d'en relativiser le statut par rapport aux modes d'explication religieux.

Par exemple, dans le cours de biologie, l'enseignant introduit une certaine dose de relativité dans sa présentation de la théorie de l'évolution, sans la contredire cependant, en spécifiant qu'il s'agit seulement d'une théorie et que celle-ci est susceptible d'être réfutée et remplacée par une autre au fil des recherches scientifiques : « The curriculum is designed to convince you of the theory of evolution but it is just a theory, it is not absolute truth, I cannot say that in 20 years a scientist will not say, no, that is not any longer true – that is how science progresses ». Ces précautions sont toutefois asymétriques, puisque l'enseignant ne semble pas discuter en contrepartie des limites épistémologiques du discours religieux, ce qui soulève, chez plusieurs critiques, la question de l'endoctrinement religieux : « I do believe in all the stages that humans went through, homo erectus and so forth, that we evolved, and also in the unity of creation, which was by God, but I do not think we have a common ancestoir with other species; [...] » (Bowen, 2010 p. 123). Ainsi donc, même si les enseignants acquiescent aux théories scientifiques, ils n'en véhiculent pas moins une lecture religieuse de la réalité, dans laquelle la religion

n'est pas qu'une sphère d'activité parmi d'autres, mais celle qui surplombe symboliquement toutes les autres.

D'autres tentatives d'imbriquer science et religion dans une interprétation cohérente ressortent de l'étude de Riedel (2008), qui a observé la manière d'enseigner le curriculum public (séculier) au sein d'une école musulmane de Chicago, the *Universal School*. Dans sa recherche, Riedel rapporte notamment, à propos du cours de science, que lorsqu'un élève questionne l'enseignante à propos de la place de Dieu dans la création du monde, cette dernière répond en insistant sur la « compatibilité » entre l'islam et la science : « You see the observations, you credit it where credit needs to be given and then you attribute it to God's ultimate power » (Riedel, 2008, p. 144). Dans ce cas, le message envoyé par l'enseignant se résume en quelque sorte au fait que la science ne dit pas tout, et qu'au-dessus de nous, il y a quelque chose… il y a Dieu.

Une telle vision du monde se rapproche de la théologie de la nature de Ruse, qui voit des affinités entre science et religion. Cette philosophie: « sees and appreciate the complex adaptative glory of the living world, rejoices in it and trembles for it ». Autrement dit, la croyance en Dieu : « changed and illuminated and made complete [notre vision du monde et de la nature] » (Ruse, 2003, p. 31-35). De ces différents exemples empiriques se dégage en effet une constante : la ligne de démarcation entre les assises épistémologiques de la science et de la religion, par une sorte de cloisonnement entre les deux registres. De cette manière, la science permet de rendre compte de la manière dont le monde fonctionne (« how the world goes ») alors que la religion ou la dimension théologique ajoute que tout cela a lieu sous l'égide de Dieu (« God sustains it all ») (Astley et Francis, 2010, p. 198).

Dans une étude ethnographique d'écoles musulmanes en Ontario, Zine (2008) démontre dans la même perspective qu'à travers une « islamisation » des savoirs scolaires, soit une incorporation de thèmes du Coran et de la Sunna aux disciplines de base (mathématiques, histoire, langue, etc.), les enseignants peuvent transmettre adéquatement le contenu du curriculum formel. Cela dit, l'auteure affirme en même temps que l'ensemble du projet éducatif des écoles musulmanes est irrigué de principes religieux, à commencer par : « a philosophy of holism, or connections among the physical, intellectual and spiritual aspects of identity and identification » (p. 53). De tels fondements normatifs peuvent éventuellement entrer en tension avec le paradigme éducatif dominant en Occident, qui se fonde plutôt sur la prédominance de la rationalité scientifique. Or, Zine voit justement les écoles

Rapport-Gratuit.com

religieuses, à l'instar d'autres auteurs (dont Bowen, 2010), comme des alternatives nécessaires au focus « eurocentrique » de l'éducation.

D'autres directeurs d'écoles musulmanes, tant à Montréal qu'à Calcutta (Akhtar et Narula, 2010; Mc Andrew, Ipgrave et Triki-Yamani, 2010), insistent quant à eux sur le rôle complémentaire (plutôt que contestataire) des écoles religieuses en contexte pluraliste. Le premier voit en effet la socialisation à une culture indienne commune comme une finalité prioritaire de l'école, qui doit promouvoir une pleine participation citoyenne. De même, le directeur de l'école JMC voit surtout son école comme un levier d'intégration à la société québécoise, destinée aux parents qui ne se sentent pas prêts à envoyer leurs enfants dans les écoles publiques (Triki-Yamani, Mc Andrew et Brodeur, 2008, p. 35).

Ainsi donc, les différentes études empiriques menées jusqu'à présent au sein d'écoles religieuses relevant de groupes minoritaires (juives, musulmanes), malgré leur nombre relativement faible, laissent émerger certaines observations convergentes. On remarque d'abord la tendance des enseignants (notamment musulmans), dans les contenus d'apprentissage à caractère scientifique, à rechercher des explications conciliant les registres scientifiques et religieux pour éviter de contredire le curriculum public tout en transmettant les croyances fondamentales de l'islam. Ce travail d'harmonisation s'appuie tantôt sur une mise en évidence du caractère provisoire et évolutif de la science et donc un certain parti pris en faveur de l'explication religieuse, tantôt sur un cloisonnement des deux registres, qui reconnaît en même temps la suprématie des valeurs religieuses dans le sens donné aux événements, tantôt encore, sur une réinterprétation de la religion dans un sens conforme aux valeurs séculières du curriculum officiel.

2.2.1.3. Le curriculum informel dans la recherche empirique[24]

Sur le plan de l'environnement scolaire, les écoles religieuses offrent sans doute une « ambiance » générale marquée par des valeurs particulières puisées à même le référent religieux ou spirituel. Ainsi en est-il, par exemple, des écoles musulmanes. Les recherches menées en France (Bowen, 2010), aux États-Unis (Riedel, 2008) et en Ontario (Zine, 2008) font en effet ressortir l'importance des relations « familiales » créées dans les écoles musulmanes, où les élèves se sentent un peu comme à la maison. La création de cet espace semble ainsi participer d'un processus de distanciation de l'école publique et de tout ce qu'elle représente de négatif, dont l'anomie, les rapports impersonnels et le laxisme (Zine, 2008, p. 13-16). En occupant cette niche laissée vide par l'école publique, la religion devient alors une sorte de symbole, de « baume réparateur », qui permet de rediriger les enfants dans la bonne voie (*Straight Path*) (Zine, 2008, p. 13-16). Cette tendance se remarque aussi dans des écoles fondées sur des projets spirituels, telles les écoles Steiner, qui contestent l'anonymat des écoles publiques en misant sur la qualité des relations affectives entre les enseignants et les enfants et les rapports de collégialité entre les membres du personnel scolaire (Ulrich, 1994).

En ce qui concerne les résultats de la recherche empirique sur les modalités de conciliation des valeurs religieuses ou spirituelles (des écoles privées) et séculières (de l'éducation publique), soulignons que la plupart des études menées jusqu'à présent ont eu lieu dans des écoles *mainstream*, qui acceptaient assez facilement de recevoir les chercheurs. Il est donc probable que les conclusions de ces recherches soient relativement modérées et en possible dissonance par rapport aux débats normatifs, qui eux, englobent tous les types d'écoles ethnoreligieuses, même les plus marginales. Il ne s'agit pas d'affirmer que les écoles où ont été réalisées les recherches constituent des milieux atypiques, mais bien

[24] Soulignons que très peu d'études portent directement sur le contexte québécois, ce qui rend difficile l'appréciation de la portée réelle de ces recherches dans la réflexion québécoise, même si celles-ci peuvent nous apporter certaines intuitions de recherche. Par exemple, plusieurs études ont été menées en France. Or, la situation de ce pays est marquée par des rapports historiques de colonisation qui exacerbent sans doute les tensions entre la majorité et certaines minorités, par un historique important d'antisémitisme et une tradition laïque de longue date, autant de facteurs qu'on ne retrouve pas au Québec et qui n'autorisent donc pas des comparaisons poussées avec le contexte québécois. Par ailleurs, les résultats très optimistes mériteraient d'être appuyés par des recherches ultérieures, dans la mesure où la plupart des études réalisées se fondent sur des méthodes de collectes limitées (entrevues) et sur des terrains relativement réduits (études d'un ou deux cas dans la majorité des recherches). Il devient donc difficile de généraliser de telles données à d'autres cas de figure.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

qu'elles ne correspondent pas non plus à des franges radicales. C'est donc avec cette grille de lecture qu'il faut apprécier les résultats de recherches recensés ici.

Dans le cadre de l'observation et des entrevues de recherche (en particulier avec les enseignants), nous tenterons donc de mieux comprendre comment la perspective religieuse ou spirituelle de l'école influence la conception et l'aménagement concret du curriculum, formel, réel et informel, en classe. En ce sens, nous explorerons les **sous-questions** suivantes, qui aiguilleront notre observation :

- Y a-t-il des thèmes ou des aspects du curriculum formel plus propices à l'intégration des valeurs religieuses ou spirituelles de l'école?
- Comment cela se manifeste-t-il dans le discours et les pratiques des enseignants?
- Dans leurs discours, les enseignants ont-ils recours à un langage ou à un vocabulaire particulier, propre à la communauté réunie dans l'école?
- Y a-t-il des thèmes ou des aspects du curriculum formel plus susceptibles de susciter des conflits entre les valeurs religieuses ou spirituelles de l'école et les valeurs (séculières, pluralistes, etc.) véhiculées dans le curriculum officiel?
- Dans de tels cas, quels types de stratégies déploient les enseignants pour gérer ces conflits (évitement, cloisonnement, parti pris, conciliation des interprétations, etc.)?
- Y a-t-il certains rituels à connotation religieuse ou spirituelle qui ponctuent la journée de classe, la séance de cours ou plus largement la vie scolaire?
- Quel sens donnent les enseignants à ces rituels à travers leurs discours, leurs attitudes ou leurs pratiques?

2.2.2. La conception de l'autonomie dans la scolarisation

Concernant la question de l'autonomie, on remarque d'abord qu'indépendamment de leur point de vue à l'égard des écoles religieuses ou du statut des droits des parents sur l'école, la plupart des auteurs se disent favorables à ce que l'école nourrisse le développement de l'autonomie chez les enfants. C'est plus lorsqu'il s'agit de définir le contenu de cette « aptitude » que se brise le consensus.

2.2.2.1. L'autonomie fondée sur la raison ou l'École républicaine[25]

Dans les écrits de nombreux auteurs français sur l'École « laïque » de la République, on voit d'abord prendre forme une certaine conception idéal-typique de l'autonomie accordant une prééminence à la « liberté de penser » par rapport à la « liberté de conscience » (Baubérot, 1999). Cet idéal scolaire représente avant tout l'émanation d'un idéal philosophique centré sur la recherche d'un affranchissement intellectuel et idéologique des individus (Kintzler, 2007; Pena-Ruiz, 2005; Schnapper, 2000). Pour répondre à la visée de libération intellectuelle, l'éducation accorde dans un premier temps une place de choix à l'instruction, fil conducteur de la raison : « L'instruction qui libère le jugement relève d'une sorte de *droit à la raison* dans l'ordre pratique de l'action comme dans l'ordre théorique de la connaissance » (Pena-Ruiz, 2005, p. 284).

Dans cette vision hautement normative de l'école, cette dernière sert en quelque sorte d'« antichambre » à l'apprentissage de la citoyenneté, une sorte de passage obligé qui pave la voie à l'« autonomie véritable » : « Propédeutique à une citoyenneté éclairée, l'École doit promouvoir la faculté de réflexion et d'examen critique. [...] L'instruction fonde l'éducation à la liberté en privilégiant la *modalité réflexive de la conscience*, seule à même d'assurer l'autonomie véritable » (Pena-Ruiz, 2005, p. 285). Autrement dit, l'émancipation intellectuelle procurée par l'école républicaine passe, bien avant le contenu de l'instruction transmis, par le développement d'un « regard » réflexif sur les savoirs proposés à l'élève : « La métamorphose de l'homme en citoyen ne repose pas sur l'abnégation, l'enthousiasme ou la croyance en des "valeurs", mais sur un travail de reconquête de soi-même, qui suppose l'épreuve du doute et dont le modèle est le processus de la connaissance » (Kintzler, 2007, p. 49-50).

En plus de passer au crible de la raison toute pensée, l'élève scolarisé au sein de l'école républicaine devrait aussi être amené à s'affranchir de toute tutelle culturelle ou idéologique :

> L'autre affranchissement [...], relève de l'ouverture, à tout élève, de nouveaux horizons où les représentations sociales immédiates se relativisent et peuvent être mises à l'épreuve. Le pari de la culture est toujours, sinon celui de la liberté, du moins celui de la libération, par déverrouillage des cadres

[25] Le terme « républicain » ne renvoie pas ici au modèle politique, mais à une interprétation de la philosophie libérale qui place le droit des individus et leur liberté au premier plan : l'individualisme démocratique (Thériault, 1997).

ordinaires du vécu, afin de permettre aux élèves de devenir tout ce qu'ils peuvent être (Pena-Ruiz, 2005, p. 288-289).

Comme le souligne Pena-Ruiz (2005), cela ne veut pas dire qu'il faille rejeter nos ancrages identitaires particuliers, mais bien cultiver à leur égard une certaine distance réflexive. Ainsi donc, cette conception de l'autonomie, à la fois intellectuelle et idéologique, ne situe pas l'école uniquement dans le giron de la société civile, lieu de tensions et de pressions diverses, mais la place plutôt en retrait du monde ambiant, un peu comme s'il s'agissait d'un « sanctuaire » (Estivalèzes, 2005).

Cette relative extériorité de l'école par rapport au reste de la société permettrait précisément de « créer un citoyen abstrait destiné à incarner et à définir l'intérêt général » (Schnapper, 2000, p. 155). En vertu de ce principe d'*universalisme abstrait*, l'école doit donc former « un espace fictif à l'image de la société politique elle-même. [...] C'est un lieu, au sens matériel et abstrait du terme, qui est construit contre les inégalités réelles de la vie sociale, pour résister aux mouvements de la société civile » (Schnapper, 2000, p. 156). Cette nouvelle programmation de l'individu grâce aux outils de la raison universelle permet ainsi d'*égaliser les conditions individuelles* et d'ouvrir le plein accès à la citoyenneté. Ce n'est donc qu'en opérant une certaine rupture symbolique avec la famille que les enfants parviendront réellement à conquérir leur autonomie au regard de cette conception de l'éducation.

2.2.2.2. L'autonomie dans l'enracinement culturel ou l'École libérale [26]

Dans la conception de l'éducation portée par les défenseurs du droit des parents, la notion d'autonomie ne renvoie pas du tout au même idéal que dans la vision républicaine de l'école. En effet, dans cette version de l'éducation, qui pousse le libéralisme aux limites de lui-même, on accorde une reconnaissance maximale à la « liberté de conscience » des individus, même si celle-ci peut entrer en tension, potentiellement, avec la « liberté de penser » et donc avec la « modalité réflexive de la conscience » (Pena-Ruiz, 2005, p. 285).

En ce sens, l'autonomie ne découle pas d'un « affranchissement » de l'individu à l'égard de tous ses particularismes identitaires, mais procède au contraire par son enracinement solide dans un monde

[26] Nous utilisons ici l'expression « libérale » dans son sens historique traditionnel, au sens de Locke et Mill, qui attribue une grande latitude à la vie familiale et plus largement à la sphère privée, dont elle constitue la pierre angulaire.

concret, une communauté (ethnique, linguistique, religieux, etc.), à commencer par la famille. De même, cette conception ne place pas forcément la visée d'instruction, au sens de « se donner à soi-même ses pensées » et de fonder toutes ses connaissances en raison, au sommet de la hiérarchie des valeurs éducatives (Pena-Ruiz, 2005, p. 286). L'école doit plutôt dispenser une éducation globale orientée vers le développement intégral de l'individu.

En quoi consiste donc cette éducation globale? Elle implique d'abord la rupture la plus mince possible entre l'école et la famille afin de préserver la « culture primaire » de l'enfant, terreau dans lequel l'enfant puisera les ressources nécessaires au développement de son identité et de son autonomie (Thiessen, 2001, p. 195-198). Ainsi, cette vision de l'éducation postule que l'autonomie du jugement et la rationalité critique ne peuvent fleurir que sur une identité forte, comme l'explique ici Thiessen (2001, p. 195) :

> It should be obvious that children grow up in a particular home and will of necessity be initiated into a particular set of beliefs. Only later can they begin to expand their horizons beyond the present and the particular. Critical thinking is only possible if you first have something to be critical about. Doubt can only come after belief. The liberating function of liberal education is necessarily dependant on children fisrt be initiated into a present and particular.

Selon la logique déployée ici, la « structure de plausibilité » (Berger et Luckmann, 2003) créée par la famille, puis par l'école qui en épouse les contours, guide l'enfant dans la recherche de : « an idea for which [he is] willing to live and die » (Newman, 1986, p. 131), d'une conception de la vie bonne (Rawls, 1993). En outre, à la différence de la vision républicaine de l'école, l'accent est ici davantage placé sur la dimension psychologique du développement de l'enfant que sur son rapport intellectuel à la connaissance et à la raison. Les tenants de cette position soutiennent aussi que l'ouverture à l'autre ne peut passer que par une conquête préalable de soi, comme l'explique très clairement dans le passage suivant la Faculté de théologie de l'Université de Montréal (1999) :

> [...] dans un parcours réussi, l'enfant acquiert en premier lieu un ancrage identitaire, en apprenant à connaître d'abord sa langue maternelle son milieu naturel immédiat, sa société, son pays. L'adolescent, dans un processus de différenciation critique, s'ouvre à l'altérité et donc aux différentes cultures, sociétés et styles de vie. Et d'ailleurs, sans ancrage identitaire, l'ouverture à l'autre s'avère plutôt un pluralisme d'addition ou d'indifférence : « Tout se vaut et aussi le contraire ». Indifférence n'est pas tolérance. La

> confrontation au pluralisme peut construire ou détruire l'individu, selon que le dialogue est vécu dans la fidélité à soi-même ou non (cité dans Lefebvre, 2000, p. 38).

Dans cette perspective, l'autonomie ne se pense pas donc sur un fond abstrait, mais découle nécessairement de l'appropriation d'un certain nombre de valeurs, d'attitudes et de croyances. Or, puisque ces valeurs ne s'acquièrent pas *a priori* par le canal de la raison, mais plutôt par un fort ancrage culturel et familial, une certaine tension ne peut que s'immiscer entre cette vision de l'éducation et l'autre approche, plus républicaine.

En effet, plusieurs partisans des écoles religieuses qui adhèrent à cette conception de l'autonomie critiquent l'éthos des écoles publiques, lequel relèguerait au second plan, selon eux, la quête de sens des enfants (Brighouse, 2010; McLaughlin et Halstead, 2005; Stolzenberg, 1993). Si l'attitude « neutre » véhiculée dans plusieurs écoles publiques, qualifiée d'« humanisme séculier » par certains (Stolzenberg, 1993), se porte garante des grandes valeurs libérales, telles que l'égalité et la liberté de religion, elle indurait aussi, plus subrepticement, une attitude relativiste et une certaine confusion à l'égard de la religion chez les enfants (Lefebvre, 2000; McLaughlin et Halstead, 2005). Cela dit, l'idéal de l'École « libérale » ne va pas non plus sans présenter certaines limites, ne serait-ce qu'en fondant l'autonomie uniquement sur le rapport au monde particulier d'un individu. En effet, en misant autant sur la multiplicité des lieux identitaires, cette vision de l'éducation ne risque-t-elle pas de dissoudre toute référence commune? Jusqu'à quel point l'éducation peut-elle former l'individu sans l'amener à développer un certain regard critique à l'égard de ses traditions familiales?

Le clivage entre ces deux conceptions de l'autonomie appliquées au contexte scolaire québécois renvoie donc plus fondamentalement au statut qu'elles accordent à ce que Leroux (2012) appelle les « modèles de la vie bonne ». L'autonomie pensée dans la matrice de la liberté de penser se décline en effet davantage dans une scolarisation articulée autour des habiletés *cognitives* d'analyse et de réflexivité critiques et se situe plus sur un *registre formel*. L'autre conception de l'autonomie est quant à elle inséparable de la transmission des *vertus* morales, conçues comme le passage obligé vers la *liberté*, entendue au sens de Leroux : « Libre, je le répète, veut dire souverain, c'est la liberté au sens de la capacité de se libérer de la tyrannie des modèles dominants, des conventions, des modes; et la capacité de porter un jugement qui dépasse les circonstances et le milieu naturel en intériorisant des valeurs exigées par le dépassement du modèle libéral [...] » (p. 38).

2.2.2.3. Le développement de l'autonomie dans la recherche empirique

Sur le plan empirique, un certain nombre de recherches ont commencé à explorer la question du développement de l'autonomie des élèves dans un contexte scolaire privé, en particulier religieux. À cet égard, Ipgrave (à paraître) observe notamment, dans une étude de terrain menée en Angleterre au sein d'une école juive, l'espace important dévolu à la réflexivité des enfants dans l'interprétation de la religion juive et dans le rapport aux autres traditions religieuses. Au cours de son observation, elle a notamment assisté à des activités en classe (*Religious Education*) favorisant une réflexion critique des élèves autour des différentes branches du judaïsme et de leurs conséquences pratiques sur les croyances et les modes de vie « pluriels » des juifs. Par exemple, une enseignante a soumis à ses élèves une paire de chandelles utilisées pendant le Shabbat (*Shabbat candles*) et l'image d'une famille se préparant à cette journée sacrée. Une discussion a alors suivi dans la classe sur la position susceptible d'être occupée par cette famille dans le monde juif et sur la diversité interne de cette vaste tradition religieuse, en Israël et à Londres, où se trouve l'école. Ipgrave rapporte un extrait des propos d'un élève : « I think they look quite Orthodox but not too Orthodox – well Orthodox is when you're quite religious or very religious – and very from – that's a better word. It means religious but religious in a Jewish way and I think really Orthodox people have hair coming down because they cover this bit and they always have their head covered with a top hat or a kippah and they always wear suits ». Ainsi, au sein de cette classe d'éducation religieuse, qui propose en fait un enseignement multireligieux, conformément aux prescriptions du curriculum public (*Local Agreed Syllabus*)[27], la discussion semble bien mettre en perspective la pluralité d'interprétations possibles du judaïsme, notamment en lien avec les règles vestimentaires, sans les hiérarchiser forcément entre elles.

Dans le même sens, plusieurs activités pédagogiques proposées dans cette école juive, dans le cadre des cours d'enseignement multireligieux, mettent l'accent sur les liens de parenté entre le judaïsme et l'islam ou le christianisme par exemple, tout en soulignant les différences clés dans la définition de leurs croyances et pratiques respectives. Ce type de parallèle se révèle particulièrement

[27] Le cours d'éducation multi-religieuse se fonde sur le programme défini dans le *Local Agreed Syllabus*, un syllabus national qui prévoit un enseignement non-confessionnel sur quatre grandes religions : le christianisme, le sikhisme, l'hindouisme et l'islam, soit les religions les plus massivement présentes au Royaume-Uni. En fait, les fondements de cet enseignement *sur* la religion rejoignent à plusieurs égards les fondements normatifs du nouveau cours d'éthique et culture religieuse (ECR) au Québec, notamment en ce qui concerne ses finalités d'ouverture à l'égard de la diversité culturelle et religieuse (Jackson, 2005).

intéressant pour éclairer les jeunes élèves issus de mariages mixtes : « I really enjoyed learning about Jesus because my Mum's a Catholic I think – but not strictly – a bit – and I really enjoyed learning about Jesus because I didn't really understand it properly but I really got to know it properly » (Ipgrave, à paraître). Dans ces exemples, l'accent semble donc moins placé sur la stricte transmission de la foi et d'un enracinement culturel que sur le développement critique d'une identité religieuse, consciente de sa position non exclusive dans le monde (Habermas, 2006). La conception de l'autonomie véhiculée dans ces exemples semble donc arrimer, en quelque sorte, l'idéal républicain de l'autonomie fondée sur la raison et l'idéal libéral accordant la prévalence aux ancrages culturels.

Dans le contexte des écoles musulmanes, on voit par ailleurs ressortir, dans les recherches, la tendance à tracer une frontière symbolique, voire un certain cloisonnement, entre « nous » (musulmans) et « eux » (les autres), afin de minimiser la contradiction possible entre la régulation religieuse d'un côté et de l'autre, un mode de vie beaucoup plus libéral, entre autres sur le plan des rapports amoureux et sexuels (Bowen, 2010; Riedel, 2008). De cette manière, les élèves peuvent reconnaître, sans ressentir de confusion, le fait que les autres membres de la société environnante ne partagent pas les mêmes valeurs morales ou règles vestimentaires puisque ces derniers ne s'inscrivent pas dans la même « communauté ». En un certain sens, cette altérité repoussoir peut même devenir un vecteur de renforcement de la foi musulmane, car, comme le souligne Roy (2002), « On exprime volontiers sa foi par rapport à un mal-être ambiant : ennui, dérive, drogue, mais aussi difficulté d'avoir une vie sexuelle "licite" », échec scolaire, violence, etc. » (p. 120).

Une autre observation mise en lumière par plusieurs études, encore une fois surtout au sein d'écoles musulmanes, où plus de recherches ont été menées, a trait à la tentative de dépasser les différences culturelles des élèves (d'origines nationales variées lorsque c'est le cas) par la référence à ensemble de valeurs religieuses « universelles », susceptibles de rejoindre tous les musulmans. Ce travail de réinterprétation des valeurs associées à l'islam, en termes humanistes et universalistes (amour, égalité, liberté individuelle, quête de soi, etc.), s'accompagne souvent de tentatives d'« épuration » de la religion de manière à rejeter ce qui divise les élèves (culturel) pour se centrer sur ce qui les rassemble (religieux), et ainsi, minimiser la confusion pouvant découler d'une concurrence entre plusieurs mémoires (Riedel, 2008; Roy, 2002, p. 113-124). Dans le contexte français, Bowen repère ce type de reconstruction « modernisante » de l'islam à travers l'intervention d'une enseignante en éducation islamique : « You have to distinguish between religion and tradition. Many people do not know their

rights; they are ignorant. Is ignorance an excuse before God or before law? » (p. 123). Dans ce cas, l'enseignante souligne que si certaines « traditions » ne garantissent pas correctement les droits des femmes dans le mariage musulman, la « religion », quant à elle, en prescrit systématiquement la reconnaissance. Ce faisant, l'enseignante encourage les élèves à réfléchir et à ne pas se laisser obnubiler par les interprétations traditionnelles qui pourraient faire dévier la religion de ses visées originelles, lesquelles s'inscrivent toujours, selon elle, dans une perspective d'égalité et de justice. On peut donc repérer dans cet exemple, une tentative de conciliation entre l'autonomie fondée sur la raison et l'autonomie par l'enracinement culturel (religieux).

Parallèlement, cette recherche de cohésion communautaire à travers une recréation de la « vraie » religion s'appuie sur l'importance dévolue à la pratique religieuse et aux normes de comportement, perçues comme des symboles d'« objectivation » de l'islam accessibles à tous les musulmans, indépendamment de leur origine culturelle. C'est cette idée que souligne Riedel (2008), dans son observation de l'*Universal School* de Chicago : « The focus on creating an "environment" rather than a "curriculum" meets the challenge of diversity by leaving the question of Islam education unstandardized and open-ended. » (p. 149). De même, l'individualisation de l'appartenance, de plus en plus personnelle et réfléchie, semble se répercuter sur l'importance accrue accordée aux normes religieuses, en particulier vestimentaires, qui deviennent désormais presque le seul symbole visible de l'engagement réel du croyant. C'est notamment ce qui se passe dans plusieurs écoles musulmanes avec le port du voile chez les jeunes filles, lequel est présenté comme un choix personnel, mais qui est en même temps fortement encouragé dans l'ensemble du curriculum formel, réel et caché de l'école. C'est donc l'interprétation individuelle qui se transforme, comme l'explique notamment Roy (2002), pour être reformulée dans une syntaxe plus respectueuse des valeurs modernes : « On voit que l'effort de modernisation de l'islam ne passe pas ici par une tentative de justifier en théologie une plus grande souplesse des prescriptions [...], mais de les inscrire dans une perspective de spiritualité, de quête de soi, d'épanouissement. [...] La norme reste incontestée, mais elle doit être choisie » (p. 119). C'est donc dire que si cette réinterprétation de la religion semble s'inscrire dans une volonté d'adapter le message religieux à l'univers des valeurs occidentales (réalisation de soi, bonheur, authenticité, etc.), elle n'en assouplit pas pour autant les diverses prescriptions.

Cette nouvelle vision de l'islam, restituée par les auteurs évoqués précédemment, s'articule donc essentiellement autour d'un ensemble de « valeurs » et semble s'accompagner d'un rapport de

Rapport-Gratuit.com

distance/proximité à l'égard du référentiel transmis, dans la mesure où elle laisse plus de place à la traduction individuelle du message religieux. En se questionnant sur la nature culturelle (traditionnelle) ou religieuse d'un enjeu donné, il est en effet probable que l'élève ait davantage la possibilité de poser un regard critique sur sa propre appartenance religieuse. Mais, en même temps, le verrouillage de la pensée religieuse peut-il s'effectuer autrement, en orientant par exemple cette réflexion individuelle vers une vision du monde normée? La question demeure. Quoi qu'il en soit, cette réinterprétation de la religion semble représenter une réponse pragmatique à la pluralité interne des clientèles scolaires, qui proviennent d'origines culturelles diverses. On peut dès lors se demander si cette adaptation interne à la diversité ne constituerait-elle pas déjà un habitus culturel pour l'adaptation au pluralisme extérieur à l'espace scolaire. Cette hypothèse pourra certainement être explorée davantage une fois sur le terrain.

Cet aspect de la recherche visera donc à explorer la conception de l'autonomie développée dans la scolarisation des écoles religieuses ou spirituelles et, éventuellement, la place qui y est dévolue dans le curriculum formel, réel et informel. Étant moins directement observable, cette question de recherche (qui se prolongera notamment dans les **sous-questions** ci-bas) sera probablement étudiée davantage par le biais des entrevues avec les enseignants.

- Est-ce que les activités pédagogiques et le discours des enseignants incitent les élèves à réfléchir, à se questionner, ou les orientent plutôt dans une direction normée? Cela dépend-il des cas?
- Quels comportements des élèves (curiosité, esprit critique, conformisme, etc.) à cet égard semblent les plus appréciés par les enseignants (commentaires positifs, félicitations, etc.)?
- Y a-t-il des thèmes ou des sujets tabous liés aux valeurs religieuses ou spirituelles de l'école qui sont plus propices aux tensions (ou aux malaises) entre les enseignants et les élèves?
- Quelles stratégies les enseignants utilisent-ils pour gérer ces tensions ou ces malaises (évitement, attitude ou discours autoritaire, invitation des élèves à la discussion, etc.)?
- Quelles méthodes d'enseignement utilisent le plus souvent les enseignants (exposés magistraux, apprentissages coopératifs, débats régulés, etc.)?
- Dans leurs discours, leurs attitudes et leurs pratiques, les enseignants tendent-ils à reconnaître la légitimité de diverses interprétations possibles de la tradition religieuse

ou spirituelle de l'école (par rapport aux textes et aux normes) ou bien à en privilégier une en particulier?

- Y a-t-il des formes d'adhésion aux valeurs religieuses ou spirituelles de l'école qu'encouragent davantage les enseignants chez les élèves (choix individuel, conformité aux valeurs familiales ou de la communauté, etc.)?

2.2.3. La formation du citoyen et la perspective religieuse ou spirituelle

2.2.3.1. Deux conceptions du rôle de l'école dans la formation du citoyen

La tension que nous avons évoquée plus tôt entre les différentes conceptions de l'autonomie renvoie plus fondamentalement au désaccord profond entre deux matrices lourdes de la démocratie, qui traduisent différemment les limites « libérales » de l'État. Dans sa politique de la reconnaissance, Taylor (1994) nomme ces deux conceptions « le libéralisme aveugle aux différences » et le « libéralisme hospitalier aux différences ». Quant à Thériault (1997), ils les appellent l'« individualisme démocratique » et la « démocratie libérale ». Mais, peu importe le nom qu'on leur attribue, ces deux grandes « écoles de la démocratie » (selon l'expression de Thériault, 1997) développent deux visions du bien commun et des droits individuels et collectifs qui rejaillissent sur le débat des écoles religieuses ou spirituelles.

La première conception, que l'on pourrait qualifier d'individualisme démocratique, suivant Thériault (1997), renvoie 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 Jean-Jacques 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 » : « Obliger le moi empirique à se couler dans le bon moule n'est pas preuve de tyrannie, mais œuvre de libération. Rousseau me dit que si j'abandonne librement ma personne et mes droits à la communauté, je crée une entité qui, parce qu'elle se sera édifiée sur un sacrifice égal consenti par tous ses membres, ne pourra vouloir nuire à aucun d'eux » (Berlin, 1994, p. 196).

Dans cette tradition démocratique, le citoyen n'est pas défini grâce à 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. Ainsi, l'individualisme

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

démocratique opère une double rupture : « D'une part, il ébranle l'individu des liens ancestraux et hiérarchiques qui l'unissaient dans les temps prédémocratiques à la société comme une branche à son tronc. [...] D'autre part, l'individualisme démocratique vise à recomposer, sous une forme complètement inédite, essentiellement politique, par le haut, à travers la vertu républicaine, le lien social » (Thériault, 1997, p. 22). On peut comprendre à la lumière de ce double processus la mission civique dévolue à l'école dans ce type de culture politique, dont l'archétype constitue sans aucun doute le modèle français de l'école moderne.

Dans un premier temps, 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, p. 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. Comme le résume Schnapper (2003), « Plus profondément, à l'image de la société politique elle-même, elle forme, elle aussi, un espace fictif, dans lequel les élèves, comme les citoyens, sont traités de manière égale, indépendamment de leurs caractéristiques familiales et sociales » (p. 190). Or, malgré cette volonté formelle d'établir l'égalité par le biais d'un « moulage » des enfants dans la culture républicaine, cette logique scolaire génère nécessairement de nouvelles formes de discrimination, plus subtiles, fondées sur l'écart de certains enfants, voire de certaines communautés culturelles, à l'égard de la norme perçue comme « universelle » (langagière, culturelle, etc.) (Bourdieu et Passeron, 1970).

L'autre tradition démocratique, dont les linéaments se situent davantage en Angleterre, renvoie moins à l'idéal d'une « souveraineté populaire » qu'à la celui d'un « *self-gouvernment* » (Thériault, 1997, p. 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 (1994) a qualifiée de « négative » : « Le pluralisme avec ce degré de liberté "négative" qu'il implique me semble un idéal plus véridique et plus humain que l'idéal de maîtrise de soi "positive" des classes, des peuples ou de l'humanité tout entière que certains croient trouver dans les grands systèmes bien ordonnés et autoritaires » (p. 217). Cette orientation de la démocratie « par le bas » a ensuite été fortement revendiquée (à différents degrés) par les divers théoriciens de la reconnaissance, dont Sandel, Taylor et

Walzer, qui ont mis de l'avant l'importance de prendre en considération l'enracinement culturel des citoyens, qui encadre leurs conceptions de la vie bonne et leurs choix politiques dans la sphère publique.

Si l'origine sociohistorique de l'individualisme démocratique est surtout à mettre en lien avec la période des Lumières et l'émergence de la Raison comme nouvel horizon normatif, la démocratie « libérale » s'enracine surtout dans la progression graduelle, à la fin du Moyen Âge, d'un contre-pouvoir issu de la société civile, qui a peu à peu taillé sa place au sein de la société aristocrate britannique, au point de la supplanter. Ce mouvement politique ne préconisait pas que le pouvoir soit confié aux mains des individus en tant que tels, mais plutôt « à un monde commun suffisamment restreint, homogène, pour que les individus puissent s'y sentir solidaires » (Thériault, 1997, p. 25). 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 en effet à lier concrètement l'enfant à sa communauté, perçue ici comme la source réelle de la citoyenneté. Ainsi, ce n'est 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 (Lefebvre, 2000; Thériault, 1997). Selon Sandel, ce type d'école assume en effet une « mission formative », en ce qu'elle transmet aux jeunes les qualités nécessaires à une participation citoyenne féconde, en particulier une identité forte et une solidarité communautaire. Évidemment, une telle conception de l'école est souvent fustigée par les tenants du courant précédent qui voient dans cette place excessive laissée au pluralisme à l'école une « banalisation du lieu scolaire » (Pena-Ruiz, 2005, p. 288) ou encore une forme d'annihilation de la liberté individuelle par la communauté, comme le note ici Simard (1991, p. 161) : « la culture imprègne si entièrement la personnalité de ses membres que chacune, chacun n'est qu'un représentant de l'être collectif auquel il appartient ».

Quoi qu'il en soit, les partisans des écoles religieuses ou spirituelles adhèrent en règle générale à une conception plutôt libérale de l'école. Dans cette perspective, l'école « communautaire » est perçue comme la plus propice au développement d'un cadre éthique de valeurs qui soude les individus entre eux et les incite à s'impliquer dans la vie civique en les inscrivant dans une « communauté de destin » (Bauer, 1987). Le philosophe Wheitman (2002) abonde d'ailleurs en ce sens en affirmant que plusieurs Églises aux États-Unis contribuent à l'élargissement de la participation démocratique, puisqu'elles « politisent » leurs membres, les incitent à voter et à participer aux différents débats démocratiques qui les préoccupent. L'auteur explique aussi que diverses Églises contribuent à égaliser le statut des

citoyens, en développant les aptitudes civiques et sociales de ceux qui pourraient autre part se retrouver marginalisés, entre autres en raison de leur faible niveau d'éducation ou leur bas salaire (Wheitman, 2002, p. 36-66). Cela rejoint sous certains aspects la mission formative dont parlait Sandel (1996), suggérant en quelque sorte que le capital religieux peut facilement être converti en capital politique. Ainsi, ces communautés encourageraient les croyants à accepter la légitimité des règles du jeu démocratique et des institutions politiques. En ce sens, en tant qu'associations religieuses, les écoles privées fourniraient un apport spécifique à cette éducation démocratique, selon Wheitman, en encourageant un attachement « concret » à certaines valeurs éthiques fondamentales telles que le respect de la dignité humaine, la justice, l'équité et la solidarité (Wheitman, 2010).

2.2.3.2. La formation du citoyen dans la recherche empirique

Plusieurs recherches, menées entre autres en Angleterre (Ipgrave, à paraître ; Jenkins, 2008), convergent pour mettre en lumière deux tendances assez fortes, tant dans les écoles musulmanes que dans les écoles juives, en ce qui concerne le rapport à la citoyenneté et l'implication dans la société civile. Dans une série d'entrevues menées auprès du personnel scolaire et de plusieurs parents d'élèves d'écoles juives et musulmanes d'Angleterre, Jenkins (2008) observe d'abord un fort pluralisme interne des effectifs scolaires, conforté par une politique d'admission privilégiant la sélection de musulmans et de juifs issus de différents courants.

Ces contextes de forte mixité religieuse, tant dans les écoles plus libérales qu'orthodoxes (ou plus strictes), favoriseraient d'emblée selon l'auteure une certaine ouverture à l'égard de la différence de l'autre, qu'elle soit religieuse ou culturelle (en lien avec les différents pays d'origine). Jenkins répertorie en outre plusieurs exemples de « bonnes pratiques » qui parsèment les approches pédagogiques préconisées dans l'échantillon d'écoles qu'elle a visité : visites et festivals interreligieux, bénévolat, liens avec écoles d'une autre religion, etc. Il semble qu'au fil de ces pratiques, organisées autour du référent religieux, se structurerait une véritable participation citoyenne, pas exclusivement tournée vers la communauté juive. D'autres recherches, inscrites dans le contexte anglais, établissent une équation entre écoles religieuses (catholiques en particulier), cohésion communautaire, tolérance et développement de l'implication citoyenne (Bryk, Lee et Holland, 1993). C'est aussi le cas de Short (2002), qui argue que les écoles religieuses favorisent une relation positive entre les élèves de la communauté et l'environnement social plus large.

Du côté des écoles musulmanes canadiennes (ontariennes), Memon observe une traduction de certains principes religieux en concepts appelant une participation sociale et communautaire. Comme le rapporte en ce sens une enseignante, interviewée par le chercheur : « We want them (Muslim students attending Islamic schools) to realize that they cannot go through life fulfilling their religious obligations without thanking Allah (God) and without serving His servants. Therefore, we encourage them to look to those who are less fortunate and spend time with them in activities (such as Hot Soup Day) which will allow them to see what worth their time and efforts have » (Memon, 2010, p. 114). Toutefois, même si l'accent semble fortement posé sur la participation sociale, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école, Memon souligne la tendance de plusieurs écoles musulmanes à mettre en sourdine l'analyse critique des pratiques de la communauté elle-même, des controverses internes ou encore des diverses interprétations de la foi et des rôles de genre (hommes/femmes). Ce bémol dans le rapport à la citoyenneté et au pluralisme, non seulement à l'extérieur, mais aussi à l'intérieur de la communauté, met en évidence l'écart ou la tension possible entre les représentations idéales de la communauté religieuse à travers l'école et ses pratiques réelles. Cela rappelle aussi l'importance, dans un contexte empirique de trianguler les données en incluant, en plus des entrevues, un travail d'observation permettant de vérifier la congruence ou non entre ce que disent les acteurs et ce qu'ils font.

En examinant les orientations curriculaires d'une école juive orthodoxe aux États-Unis, Levin (2005) observe par ailleurs qu'au cœur de l'enseignement prennent place un ensemble de concepts centraux de la Torah, susceptibles de se prolonger dans une éducation à la citoyenneté et à la diversité. Par exemple, à travers la mitzvah *Tzedaka* (charité), Levin voit une interface possible avec le concept éthique et politique de jurisprudence et de justice redistributive, et par suite, avec la vertu civique de responsabilité sociale et de don de soi, non seulement dans la communauté juive, mais dans l'ensemble de la société, locale et globale. Il en va de même avec la mitzvah *G'milut chassadim* (actes de compassion, de gentillesse), dont elle imagine bien la traduction pédagogique en termes de justice et "caring" à l'égard de l'Autre, et de *Tikkun olam* (apporter des « correctifs » au monde), dont elle entrevoit l'extension dans la participation citoyenne, sociale et politique (p. 142-143). Autrement dit, à travers le particularisme juif, il semblerait tout à fait possible, selon Levin (2005), même dans les franges les plus orthodoxes, de transmettre de l'universel. Cette hypothèse coïncide d'ailleurs avec ce que Riedel (2008) a observé dans une école musulmane américaine et qu'il a appelé un « particularisme universel » (*universal particularism*) : « The privilege of Universal School, then, is that it can be as universalistic as

the character-education movement and as particularistic as it needs to be to preserve the Muslim identity. In other words, privilege has made possible what might be construed as its own "universal particularism" » (p. 159).

Ces différentes recherches suggèrent donc que le registre religieux n'entrerait pas nécessairement en contradiction avec l'ouverture à la diversité et la participation citoyenne, contrairement à ce que soutient l'individualisme démocratique. En effet, cette conception se prolonge souvent dans une laïcité de « foi civique » dans laquelle « les religions sont suspectées de vouloir imposer des valeurs autres que celles que l'on suppose communément admises et intériorisées au même degré par les citoyens qui s'identifient au groupe majoritaire » (Milot, 2008, p. 59).

2.2.3.3. Les attitudes des élèves à l'égard de la diversité ambiante

Alors que les études précédentes s'intéressaient surtout aux approches pédagogiques des écoles religieuses, d'autres recherches étudient plutôt la construction du citoyen par le biais des attitudes exprimées par les élèves scolarisés au sein de ces écoles ou leurs parents. Dans une étude portant sur la perception de jeunes juifs scolarisés au sein d'écoles de leur communauté en France, Allouche-Benayoun déplace ainsi l'accent sur la vision du monde des élèves, « produits » de ces institutions. Même si ses questionnaires d'enquête, dont les propositions se révèlent souvent très suggestives, appellent peut-être des réponses socialement acceptables, l'étude permet de soulever des pistes de réflexion intéressantes quant aux attitudes des élèves à l'égard du monde extérieur et de la diversité en général. En ce qui concerne la socialisation entre les pairs et les contacts des jeunes juifs avec des jeunes d'autres religions, l'enquête révèle étonnamment que même si seulement 65% des 201 élèves interrogés ne fréquentent à l'école que des jeunes de la même religion qu'eux, ils disent fréquenter à plus de 53% des camarades d'autres religions à l'extérieur de l'école et à 57%, au cours de leurs loisirs. Dans le même esprit, sur le plan de l'enseignement, les élèves affirment à 64% qu'il importe d'« acquérir un savoir objectif sur les différentes religions » (Allouche-Benayoun, 2010, p. 231) et qu'apprendre sur les religions favorise le vivre-ensemble (67%) et aide les gens à vivre en paix (74%). Emboîtant le pas aux enfants des secteurs public et catholique, les enfants des écoles juives estiment enfin presque à l'unisson (75%) qu'ils apprécient côtoyer des gens d'autres univers religieux. Ainsi, ces données suggèrent que l'« entre soi » qui caractérise l'éthos scolaire des écoles juives (du moins dans ce cas) ne génère pas forcément un repli identitaire des enfants au-delà des murs de l'école. Toutefois, s'agit-il d'un discours

réellement vertueux ou plutôt d'une réponse à l'emporte-pièce anticipant les attentes dominantes? La question peut se poser.

Quoiqu'elle commence à dater, une étude menée aux Pays-Bas par Driessen et Bezemer (1999) a par ailleurs démontré que les parents des élèves scolarisés au sein d'écoles musulmanes se perçoivent d'abord comme membres de la communauté musulmane et accordent un statut plus important à la religion dans l'éducation de leurs enfants que les parents d'élèves fréquentant d'autres écoles. En lien logique avec cette attitude centrée sur la communauté d'origine, les parents de l'étude se considèrent également moins comme des participants à la société d'accueil et utilisent moins sa langue d'usage. Mais se pose alors la question de savoir si ces attitudes de « repli » des parents découleraient de la fréquentation des écoles musulmanes ou plutôt si ceux-ci auraient choisi une école musulmane précisément parce qu'ils se percevaient au départ comme plus liés à leur communauté d'origine.

Plus près de nous, Sercia (2005) a mené une étude doctorale examinant les modèles d'intégration sociale d'élèves fréquentant les écoles ethnoreligieuses au Québec en mesurant les attitudes des élèves à l'égard de diverses dimensions telles que le rapport au groupe d'origine, l'ouverture aux autres groupes, la participation à la culture québécoise, l'attitude face à la société, les relations interpersonnelles et l'implication scolaire et parascolaire. Son étude quantitative s'inscrit dans la continuité des travaux de Mc Andrew *et al.* (1995, 1999), ayant exploré les modèles d'acculturation chez les élèves issus de l'immigration dans les écoles secondaires publiques de Montréal. En récupérant le questionnaire utilisé au cours de cette recherche d'envergure, Sercia analyse dans un premier temps les profils d'acculturation d'un échantillon de 206 élèves grecs, juifs et Arméniens (de 4^{e} secondaire) fréquentant des écoles ethnoreligieuses de ces mêmes communautés à Montréal. Puis, il compare, dans un deuxième temps, les profils de ces élèves avec ceux d'un groupe de comparaison tiré de l'étude menée par Mc Andrew et ses collègues, fréquentant des écoles publiques. Ce groupe est en fait composé des élèves juifs, musulmans et arméniens extraits de l'échantillon des 2 718 élèves de 5^{e} secondaire sélectionné par l'équipe de Mc Andrew en 1995.

Dans l'ensemble, les résultats de Sercia révèlent que la plupart des élèves d'écoles ethnoreligieuses affichent un profil d'intégration intégrationniste (à la fois ouvert à leur propre groupe et à la société d'accueil). Ces données correspondent pour l'essentiel aux conclusions de la recherche de Mc Andrew *et al.* (1999), qui n'a relevé aucun impact significatif de la concentration ethnique sur

l'ensemble des élèves issus de l'immigration fréquentant les écoles publiques, dans la mesure où la plupart d'entre eux s'inscrivaient dans le modèle intégrationniste. Au vu de ces résultats, Sercia suggère que « La présence d'élèves représentant la société d'accueil ne serait donc pas une condition essentielle à l'intégration sociale des élèves issus des communautés culturelles » (2005, p. 159).

Plus précisément, les réponses fournies par les élèves étalées sur une échelle de 0 à 10 laissent voir certaines différences entre les communautés juive, arménienne et musulmane. Par exemple, en ce qui concerne le rapport au groupe d'origine, les élèves arméniens et musulmans affichent un score passablement plus élevé (respectivement 9,18 et 8,52) que celui des élèves juifs (6,24). L'auteur éclaire le sens de ces résultats en précisant que les élèves juifs de son échantillon connaissent beaucoup moins que les élèves des autres groupes l'histoire de leur pays d'origine, la langue, la religion et les traditions culturelles de leur communauté culturelle. Quant à la participation à la culture de la société d'accueil, les élèves musulmans se démarquent assez clairement avec un score plus faible (4,31) que ceux des communautés arménienne (5,42) et juive (5,17). En guise d'explications, Sercia souligne que les élèves musulmans de l'échantillon sont nombreux à ne jamais avoir visité d'institutions culturelles de Montréal, en comparaison avec les autres, et qu'ils assistent plus rarement à des événements culturels populaires. D'ailleurs, Sercia signale au passage qu'aucun élève musulman n'a réussi à nommer trois régions du Québec, tandis que les élèves juifs et arméniens y sont respectivement parvenus dans 5,8% et 7,4% des cas (Sercia, 2005, p. 115-117).

Mis en lien avec les résultats fournis par les élèves des mêmes groupes culturels, mais fréquentant des écoles publiques (tirés de l'échantillon de Mc Andrew *et al.* (1999)), certaines données situent plutôt les élèves des écoles ethnoreligieuses dans une configuration « ethnocentriste ». En effet, quelques résultats expriment, du côté des élèves des écoles ethnoreligieuses, un degré d'appartenance plus élevé à l'égard du groupe d'origine et plus faible à l'égard de la société d'accueil, que celui affiché par le groupe de comparaison. Ces différences notables entre les élèves ont notamment été repérées dans les réponses portant sur le rapport au groupe d'origine, l'ouverture aux autres groupes culturels, l'implication scolaire et parascolaire et la qualité des relations interethniques (Sercia, 2005, p. 159). Ce résultat, différent du précédent relatif à l'ensemble des élèves issus de l'immigration, découle sans doute dans une certaine mesure du caractère moins représentatif des élèves de ces communautés qui fréquentent le réseau public. En effet, contrairement à d'autres communautés qui n'ont pas accès à des

écoles ethnoreligieuses, on peut penser que les familles juives, arméniennes et musulmanes les plus attachées à leur tradition envoient moins leurs enfants à l'école publique.

À titre d'exemple, sur le plan du rapport au groupe d'origine, les scores obtenus par les élèves du groupe de comparaison (toutes communautés confondues) sont significativement plus faibles (entre 6,86 et 7,63) que ceux des groupes d'élèves des écoles ethnoreligieuses, en particulier des Arméniens et des musulmans (9,18 et 8,52). Selon l'auteur, ce clivage ne serait pas sans lien avec la connaissance souvent plus approfondie de la culture d'origine parmi les élèves fréquentant des écoles ethnoreligieuses, cet aspect figurant habituellement au cœur du projet éducatif de ces établissements scolaires (Sercia, 2005, p. 141-145). Les résultats présentent aussi d'importantes différences sur le plan de l'ouverture aux autres groupes culturels, dans la mesure où les élèves arméniens, juifs et musulmans obtiennent respectivement des scores moyens de 5,33, 5,29 et 5,80 alors que les élèves du groupe de comparaison affichent un score moyen de 7,63. Pour expliquer ces écarts significatifs, Sercia évoque entre autres le fait que dans les écoles « séparées », les élèves se lient surtout d'amitié avec d'autres enfants de la même origine qu'eux, puisque ces écoles ne reçoivent généralement que des élèves appartenant à une culture ou à une religion particulière (Sercia, 2005, p. 145-148). Des profils contrastés se dessinent aussi entre les résultats des élèves des écoles ethnoreligieuses et des écoles publiques au regard de l'implication scolaire et parascolaire. Dans ce cas, les élèves arméniens, juifs et musulmans affichent des scores moyens de 4,19, 4,80 et 4,98 tandis que ceux issus des écoles publiques obtiennent un score moyen de 2,85. L'étude plus approfondie des réponses laisse voir que les élèves des écoles ethnoreligieuses participent plus massivement aux activités, aux comités et aux événements interculturels ou multiculturels organisés à l'école, ce qui par ricochet, les amène à s'impliquer davantage dans la vie scolaire et parascolaire (Sercia, 2005, p. 151-153). La qualité des relations ethniques apparaît comme le dernier facteur pour lequel les élèves des deux groupes obtiennent des scores assez différents. Ceux des élèves arméniens, juifs et musulmans se situent en effet entre 8,51 et 8,59 tandis que les élèves du groupe de comparaison obtiennent un score moyen de 7,17. Pour éclairer ces différences, Sercia signale notamment le fait que les élèves des écoles ethnoreligieuses affirment éprouver plus de facilité à se faire des amis en dehors de l'école que ceux des écoles publiques (Sercia, 2005, p. 153-154).

Ainsi, à la question globale de savoir si l'intégration sociale exige forcément la fréquentation d'institutions scolaires communes, Sercia conclut (2005, p. 167) avec les propos suivants :

Rapport-Gratuit.com

> Nos résultats, notamment ceux qui concernent le rapport à la société d'accueil, semblent indiquer que le fait d'être exposé [au] curriculum formel québécois peut être suffisant et que même en l'absence de pairs de la société d'accueil, les élèves qui fréquentent les écoles ethnoreligieuses sont en mesure de se construire un univers social et culturel qui leur permet de s'identifier au Québec, dans une large mesure .

Quelques années plus tard, Sercia (2007) prolonge son analyse en s'attardant cette fois-ci aux attitudes et aux comportements d'élèves (issus des écoles ethnoreligieuses des trois mêmes communautés en comparaison avec ceux des écoles publiques) à l'égard de la langue française, notamment dans leurs plans futurs. À cet égard, il observe que les élèves juifs scolarisés dans les écoles séparées expriment des attitudes à l'égard du français très proches de celles des élèves fréquentant le secteur public. Il en va de même d'ailleurs des élèves fréquentant les écoles arméniennes et musulmanes. Mais dans ce dernier cas, les élèves sont moins nombreux à exprimer l'intention d'utiliser le français dans leurs plans futurs. Selon le chercheur, ces écarts de résultats sont surtout à mettre en lien avec les caractéristiques culturelles, notamment linguistiques, propres à chaque groupe. Par exemple, de nombreux élèves juifs (sépharades), venant notamment du Maroc, connaissent déjà le français à leur arrivée au Québec tandis que les élèves d'écoles arméniennes proviennent de différentes aires culturelles, mais parlent souvent arménien (et non français).

Toujours dans le contexte québécois, Georgiou (2007) a mené une autre étude en milieu scolaire ethnospécifique, mais cette fois-ci, dans une école grecque : l'École primaire Socrates. L'auteure a tenté de recueillir des données qualitatives quant aux traces du passage à cette école dans la formation de l'identité et du développement académique et professionnel ultérieur. Menée auprès d'étudiants gradués ayant fréquenté cette école au primaire, puis ayant obtenu plus tard un diplôme de bachelier et un emploi dans un domaine relié à celui de leurs études, cette recherche a permis de repérer dans le parcours de ces jeunes adultes un effet résiduel de l'éthos scolaire grec. En effet, les jeunes interrogés ont fait valoir l'importance de l'« éthos de travail » et de l'« identité socratique » intériorisés au fil de leur passage à l'école Socrates, facteurs qui seraient entrés en jeu dans leur carrière professionnelle et dans la formation d'une identité « gréco-canadienne » (*Greek-Canadian identity*). Les anciens élèves de l'école Socrates ayant participé à l'étude ont mis l'accent sur deux éléments en particulier de leur éducation primaire grecque qui représenteraient à leurs yeux des facteurs clés selon eux de leur réussite actuelle : l'environnement scolaire à la fois grec et canadien qui leur aurait permis de développer des

compétences au sein des deux cultures, notamment linguistiques, et la solide formation académique qu'ils y ont reçue (Georgiou, 2007).

Finalement, une autre recherche, menée en 1997 par Kelly au sein d'une école musulmane de Montréal, a permis de documenter les différents aspects définissant en quelque sorte la « plus-value » de l'école aux yeux des parents qui la choisissaient pour leurs enfants : le curriculum, l'éducation religieuse, les prières collectives, l'encadrement, les normes de comportement, les règles vestimentaires, l'ambiance communautaire, etc. En questionnant plusieurs parents sur les motifs de leur choix scolaire, la chercheuse a aussi cerné un certain nombre de raisons entrant en ligne de compte dans la préférence de l'école musulmane, non strictement liées à l'horizon religieux : les cours d'arabe, les hautes attentes académiques et l'encadrement strict des enfants (qui les détourne notamment des fléaux de la drogue, du sexe prémarital et de l'alcool), l'affiliation religieuse et les normes culturelles prolongeant celles de la famille. Fait à souligner : dans plusieurs écoles ethnoreligieuses (juives, musulmanes, etc.), l'éducation plurilingue semble intervenir dans le choix des parents, dans la mesure où, en plus de leur projet éducatif religieux, de telles écoles offrent généralement des cours de français et/ou d'anglais et des cours dans une autre langue (arabe, hébreu, yiddish, etc.).

Dans le même sens, plusieurs parents ont affirmé trouver dans l'école musulmane un lieu où leurs enfants pouvaient demeurer eux-mêmes plus facilement et ainsi développer une identité sociale plus équilibrée que dans des écoles publiques, où ils étaient d'emblée étiquetés comme membres d'une minorité, de surcroît, souvent ostracisée dans les médias et l'opinion publique (Kelly, 1997). Comme l'affirme un parent interviewé par Kelly :

> The Muslim school is an option. As long as the children are comfortable with their own cultural identity, they can adapt perfectly. That is extremely important : for the children to adaot or integrate, the need to be at ease with their own past, their own heritage. An ethnic school can in fact promote integration that way, because it provides a strong foundation, a point to take off from. Thay are not afraid (Kelly, 1997, p. 106).

Enfin, du côté des écoles Steiner, une étude menée en Suède sur les croyances et les valeurs développées par les élèves de ces écoles alternatives a permis de démontrer que les élèves plus âgés (en fin de cursus) manifestaient habituellement plus d'intérêt à s'engager dans des causes sociales et morales de la société civile que les élèves scolarisés au sein des écoles publiques (Dahlin, 2010).

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Malgré leurs limites, les diverses recherches recensées ici laissent donc voir que les structures scolaires ségréguées ne seraient pas absolument inconciliables avec le développement d'aptitudes civiques chez les élèves et de leur ouverture au pluralisme. C'est à ces aspects liés à la formation du citoyen que s'attardera ce volet-ci de la recherche qui s'articulera autour des **sous-questions** suivantes :

- Les enseignants abordent-ils des thèmes en lien avec la diversité religieuse ou spirituelle (à l'intérieur de la tradition de l'école ou d'autres traditions)?
- Comment ont-ils tendance à présenter aux élèves cette différence (mise en valeur des points communs, des différences, évitement, parti pris, etc.)?
- Qu'est-ce qui semble visé comme attitudes ou comportements dans les activités ou situations d'apprentissage portant sur d'autres traditions religieuses (cloisonnement, tolérance, empathie, reconnaissance, etc.)?
- Y a-t-il des sanctions, symboliques ou explicites, si un élève s'écarte des attentes de l'enseignant?
- Retrouve-t-on souvent, dans le discours des enseignants, une référence à un vecteur d'appartenance, une manière d'affirmer le « Nous » (religion, culture, tradition, valeurs morales, etc.)?
- Cette référence à une communauté de destin est-elle mise en opposition, dans le discours, les attitudes ou les pratiques des enseignants avec une autre communauté repoussoir, un « Eux » (un autre groupe religieux, la société québécoise plus large, etc.)?
- Les élèves s'écartant de ce modèle identitaire valorisé reçoivent-ils des sanctions symboliques (ou explicites) de la part de l'enseignant?
- Dans leur discours ou les activités qu'ils proposent, les enseignants encouragent-ils une implication sociale, communautaire ou civique des élèves?
- Si oui, dans quelle communauté s'inscrit cette participation (communauté scolaire ou groupe minoritaire qui y est associé, autres écoles du même réseau, écoles publiques ou société plus large)?

2.2.4. La hiérarchisation des valeurs éducatives

Comme nous avons pu le constater en explorant à la fois les motivations poussant les parents à choisir une école religieuse pour leurs enfants et les missions alternatives ou complémentaires dévolues

à ces institutions par rapport aux autres écoles publiques, il semble que la question des valeurs apparaisse cruciale.

Le sens commun suggère souvent que les groupes religieux remettent en cause ou nient, à différents degrés, les valeurs de la société moderne. Mais certains chercheurs, dont Séguy (1999) et Kluckhohn et Strodtbeck (1973), qui s'intéressent notamment aux mouvements sectaires, soutiennent plutôt que ces groupes opèrent un tri parmi les valeurs sociales dominantes de manière à les ordonner différemment, à leur manière. Parfois, des groupes vont aussi embrasser certaines valeurs modernes (telles que la dignité, l'égalité ou la liberté), mais en les justifiant à partir de raisons religieuses (Séguy, 1999, p. 211-214). Dans le même sens, Kluckhohn et Strodtbeck (1973) affirment que les valeurs représentent des « solutions » apportées aux problèmes auxquels l'humanité est confrontée : « Il y a un nombre limité de problèmes humains communs pour lesquels tous les peuples de tous les temps doivent trouver des solutions » (p. 10). Selon ce point de vue, puisque les problèmes sont limités, jusqu'à un certain point, les valeurs convoquées pour les résoudre comportent aussi certaines limites. La différence qui surgit alors entre les différentes sociétés n'a pas tellement trait au type de valeurs mises de l'avant qu'à la « hiérarchisation » d'un stock fini de valeurs.

Évidemment, au sein d'une même société, certaines valeurs socialement valorisées apparaissent comme « dominantes » alors que d'autres, mises de l'avant par des courants et des groupes minoritaires, glissent plutôt du côté des valeurs « variantes » (Kluckhohn et Strodtbeck, 1973, p. 3). Mais selon quelle logique un groupe hiérarchisera-t-il ses valeurs? Séguy souligne à ce propos (en parlant du cas des sectes) que les groupes fondés sur une utopie font référence à un « idéal-type de fonctionnement idéologique » (Séguy, 1999, p. 218). En puisant à l'imaginaire, ces groupes tentent de transformer à divers égards la réalité actuelle. En ce sens, on pourrait suggérer que les écoles religieuses ou spirituelles nourrissent un certain idéal correctif de la modernité, en adhérant à certaines valeurs *dominantes*, mais aussi à quelques valeurs *variantes* (par exemple la valorisation de la communauté, de la foi, de la tradition, etc.) afin de corriger différents travers de la société actuelle (dissolution identitaire, individualisme, société marchande, etc.). Pour reprendre l'exemple de la science, il est possible de saisir le statut différent qu'occupe cette dernière au sein de certaines écoles en supposant que cette forme de savoir ne se retrouve pas nécessairement au sommet de la hiérarchie des valeurs de l'institution. De même, l'instruction peut dans certains cas occuper un rôle moins central que l'éducation globale, mais cela restera à documenter sur le plan empirique. Nous ne voudrions pas insinuer par là que les écoles

publiques orientent leurs visées éducatives d'une manière plus monolithique que les écoles privées, mais ces dernières disposent certainement d'une marge de manœuvre plus large quant au développement de leur projet éducatif particulier, puisque la distinction par rapport à l'École publique (ou à certains de ses aspects) est au fondement même de leur existence.

Suivant Condon et Youssef (1975), et Legault et Bourque (2000), il est possible de transposer cette approche théorique à l'étude des *croyances*, à la base de l'existence. Selon ce dernier chercheur : « C'est à partir des croyances que les individus et les groupes établissent leurs systèmes de valeurs et les critères qu'ils utiliseront pour établir leurs systèmes de justice, leurs organisations sociales, leurs rituels face à la vie et à la mort, au divin, à la nature » (Bourque, 1995, p. 75, cité dans Legault et Bourque, 2000, p. 64). Il s'agit donc, dans le cadre plus restreint de notre étude des écoles religieuses ou spirituelles, d'un élément central dans la formation de la *vision du monde*. Legault et Bourque (2000) discutent de trois principaux champs d'application du *profil d'orientation des croyances :* la *nature humaine*, se déclinant entre une vision foncièrement positive et une autre, non perfectible, le *rapport humain/nature*, oscillant entre une conception spirituelle et mécanique, et le *surnaturel*, variant entre une croyance en la maîtrise de son avenir et une vision spirituelle du destin (p. 64-66).

Dans des catégories différentes, Davie et Hervieu-Léger (1996) constatent que le nouveau monde religieux se caractérise par une relation à la fois *attestataire* et *protestataire* à l'égard du monde (moderne) qui les entoure. Ce rapport ambivalent à la société environnante traverserait tous les groupes religieux, même si le degré auquel se combinent la dimension critique et attestataire peuvent varier d'une communauté à l'autre. Ainsi, par exemple : « le groupe "attestataire" qui propose à ses membres une voie mystique ou éthique pour accéder à une vie pleine et unifiée, témoigne en creux de la frustration d'individus à qui leur vie dans le monde tel qu'il est ne permet précisément pas d'accéder au développement personnel auquel ils aspirent » (p. 284). La démarche religieuse vise alors à « corriger » les carences du mode de vie actuel. À l'autre bout du continuum : « La protestation antimoderne [...] peut s'exprimer, de manière d'ailleurs diverse, sous la forme d'une critique éthique et/ou politique du règne de la marchandise, de la massification urbaine, de l'aliénation consommative ou la perte des valeurs morales fondatrices du lien social » (p. 285).

Roy (2008) prolonge d'une certaine façon cette réflexion sur les valeurs *variantes* en notant que de nos jours, le religieux tend de plus en plus à se « standardiser » en s'alignant sur un certain nombre de

critères communs. Ce processus serait à la fois attribuable au regard posé par la société extérieure sur *ce que doit être* la minorité religieuse (type de normes, symboles, mode d'appartenance et d'expression du religieux par l'individu dans l'espace public, etc.) et à la réaction des groupes religieux qui tentent de « cadrer » dans cette image que leur renvoie la société d'eux-mêmes. C'est notamment ce qui expliquerait, selon Roy (2008) que plusieurs groupes religieux, même s'ils tentent de breveter leurs valeurs et leurs normes, partagent objectivement un certain nombre d'entre elles avec d'autres. Ce penchant s'observerait notamment dans la « *convergence des religiosités*, c'est-à-dire de la définition de la foi, de la relation du croyant à sa religion, souvent exprimée en terme de quête spirituelle. Le marché offre des produits variés pour répondre à une même demande, et cette demande tend ainsi à être uniformisée par le marché, qui renvoie au consommateur l'image de ce qu'il est censé être » (Roy, 2008, p. 241). Cette observation renvoie, dans des termes un peu différents, au tableau que dresse Hervieu-Léger des modalités contemporaines du croire, en montrant que le pratiquant traditionnel cède la place au « pèlerin » et au « converti », deux figures qui laissent tous deux une grande place au « bricolage » individuel (1999).

En sciences des religions, plusieurs auteurs parlent plutôt d'une convergence des groupes religieux actuels autour des 3 « R », c'est-à-dire des récits, des rites et des règles (Ménard, 2007; Paquette, 2009). Les premiers renvoient d'abord aux « mythes » sacrés structurant les représentations liées au monde, à l'existence et à l'organisation des rapports humains, qui se retrouvent dans la plupart des communautés religieuses ou spirituelles. Il en va de même des rites, qui permettent de ponctuer le temps et d'affirmer son appartenance à un ordre sacré, et ce faisant, à un groupe particulier. Enfin, les règles, souvent enracinées dans la croyance en une divinité, et donc indiscutables, contribuent à réguler l'ordre du monde et les relations entre les membres de la communauté (Paquette, 2009).

On peut se demander comment se déclineront l'orientation des valeurs et des croyances – attestataires ou protestataires – dans les écoles que nous étudierons et quels croisements nous pourrons entrevoir entre les types de religiosité (ou des récits, rites et règles) dans ces trois contextes éducatifs. Quoi qu'il en soit, ces différents outils conceptuels contribueront certainement à affiner l'analyse que nous mènerons à partir de nos données de terrain.

Sur le plan plus spécifique des visées éducatives, Riedel (2008) établit une distinction éclairante entre les formes « thin » et « thick » de la scolarisation aux États-Unis, qui pourra certainement nous

aider à analyser le profil des écoles que nous observerons. Dans la première, le rôle de l'école se voit plus ou moins cantonné au transfert de connaissances, notamment en lien avec le marché du travail: « This perspective argues that the goals of the school should be limited to the transfer of information and the promotion of skills and abilities necessary for the guaranteeing of equal opportunity and valued positions of employment » (Riedel, 2008, p. 153). Dans l'autre conception, l'école est davantage perçue comme le prolongement de la « communauté » (religieuse, ethnique, familiale, etc.) et se voit donc investie d'un mandat d'éducation morale. Comme le souligne Riedel (2008, p. 153) : « From the thick perspective, formal schooling should be oriented not just towards the transfer of *information*, but more importantly, it should be oriented towards *transformation* of the "whole child" ».

Cet axe de la recherche visera donc à documenter l'orientation des valeurs/visées éducatives développée dans le curriculum formel, réel et informel des écoles religieuses ou spirituelles que nous observerons. Dans cette perspective, nous explorerons donc les **sous-questions** qui suivent:

- Y a-t-il des visées ou des valeurs éducatives qui semblent plus importantes dans le discours et les attitudes des enseignants à l'égard des élèves (performance académique, préparation au marché du travail, valeurs morales, attitudes sociales, etc.)?
- Quels types d'attitudes ou de comportements de la part des élèves attirent les réactions les plus positives des enseignants (félicitations, sourire, marques d'encouragement, etc.)?
- Y a-t-il des sanctions symboliques ou explicites si les élèves s'écartent des attentes de l'enseignant?

Dans la section suivante, nous présentons une hypothèse de recherche reliant l'ensemble des questions spécifiques que nous venons d'approfondir. Précisons qu'il ne s'agit pour le moment que d'une piste de réflexion qui pourra éventuellement se voir ajustée ou même abandonnée en cours de route.

2.2.5. Les écoles à vocation religieuse ou spirituelle: une communauté croyante?

D'après la plupart des idées reçues, les écoles religieuses visent à reproduire le plus fidèlement possible les valeurs et les pratiques d'une communauté en inscrivant la génération suivante dans la

« lignée croyante » de cette tradition religieuse (Hervieu-Léger, 1993). Mais au-delà de ce lieu commun, il convient de se questionner sur la nature réelle de ces « valeurs » et de leurs effets potentiels sur le développement de l'identité des élèves.

Dans cette perspective, nous proposons l'hypothèse générale que l'école religieuse ou spirituelle ne vise pas seulement à transformer les enfants en « bons pratiquants » de la religion à laquelle ils appartiennent, mais aussi, voire surtout, à leur transmettre une vision du monde particulière, un « logiciel » pour interpréter la réalité, bref, une « conception de la vie bonne »[28]. Or, ce type de finalité éducative, comme nous pouvons le constater, ne se cantonne pas au cas des écoles fondées sur d'anciennes traditions religieuses (comme les écoles juives ou musulmanes). En effet, elle peut aussi surgir dans certaines écoles aux accents plus spirituels (comme l'École Rudolph Steiner), dont la doctrine n'est certes pas ancrée dans un historique aussi dense, mais qui véhiculent néanmoins une vision du monde aussi « transcendante », s'enracinant dans l'absolu.

Que ce soit au sein d'une école religieuse ou spirituelle, les vecteurs de cette vision du monde semblent aussi puiser aux mêmes référentiels (valeurs), même si le registre particulier qui définit ces valeurs varie d'un cas à l'autre. En effet, indépendamment de la tradition qu'elles véhiculent, ces écoles semblent porteuses d'un idéal correctif de la modernité, un projet à portée utopique, qui leur permet à la fois d'adhérer (à différents degrés) à certaines valeurs modernes (libérales) tout en en dénonçant certains autres aspects (dissolution identitaire, société marchande, drogue, dérochage scolaire, etc.) (King, 2010; Riedel, 2008; Zine, 2008). Si tel est le cas, il se pourrait que malgré leurs allégeances différentes, les écoles religieuses ou spirituelles préconisent un certain nombre de valeurs communes.

2.2.5.1. Une continuité entre la socialisation primaire et secondaire

Mais comment s'articule la vision du monde particulière véhiculée dans les écoles religieuses ou spirituelles?

Dans une perspective constructiviste, même si la socialisation fait l'objet d'un processus continu, elle se déploie particulièrement en deux temps : au cours de la « socialisation primaire », qui se déclenche dès la naissance, puis à travers la « socialisation secondaire », qui se poursuit notamment à

[28] D'après l'expression de John Rawls dans *Political Liberalism* (1993).

l'école et sur le marché du travail. La première phase renvoie surtout au moment où l'enfant baigne dans son milieu familial et au cours duquel il développe des liens affectifs solides avec ses proches (« autruis significatifs »), puis avec les codes sociaux abstraits valorisés dans la société (« l'autrui généralisé ») (Mead, 1969). À ce moment, l'environnement entourant l'enfant ne représente pas une possibilité parmi d'autres : « Il [L'enfant] l'intériorise comme *le* monde, le seul monde existant et concevable, le monde *tout court* » (Berger et Luckmann, 2003, p. 184-185).

Puis, au fil de la socialisation secondaire, l'individu ne fait plus qu'assimiler les rôles qui proviennent de l'extérieur, mais joue un rôle plus actif dans la traduction personnelle de ces valeurs et normes, au fur et à mesure qu'il s'intègre aux « nouveaux secteurs du monde objectif de la société » (Berger et Luckmann, 2003, p. 179). Cette rupture plus ou moins forte survient au gré de « *chocs biographiques* [qui désintègrent] la réalité massive intériorisée au cours de la petite enfance (Berger et Luckmann, 2003, p. 195). Dans ce processus de socialisation, le langage joue un rôle majeur dans la construction d'un univers symbolique partagé. En effet, comme le soulignent Berger et Luckmann (2003) : « [...] le langage fournit la superposition fondamentale de la logique sur le monde social objectivé. L'édifice des légitimations est basé sur le langage et utilise le langage et utilise le langage en tant qu'instrumentalité principale » (p. 92).

Alors que l'École publique cherche en principe à favoriser une certaine distance réflexive avec la socialisation primaire (familiale, communautaire), nous pouvons penser que l'école privée (religieuse) tente justement de minimiser la rupture entre cette dernière et la socialisation secondaire. Inscrite dans le prolongement des valeurs familiales, elle tenterait ainsi de juguler les chocs biographiques et de créer pour l'enfant un « autrui généralisé » en continuité avec celui de sa jeune enfance (Vermeer, 2009).

2.2.5.2. Des modèles « de » et des modèles « pour » la réalité

En nous inspirant de *La religion comme système culturel* chez Geertz (1972), on pourrait en outre supposer que la socialisation au sein de ces écoles agit sur les élèves comme des modèles culturels « alternatifs ». Comme le précise Geertz (1972, p. 25), « les modèles culturels fournissent des programmes destinés à instituer les processus sociaux et psychologiques qui donnent une forme au comportement d'une société ». Ces modèles comportent deux facettes imbriquées l'une à l'autre : ils donnent sens à l'expérience psychologique et sociale, « à la fois en se moulant sur elle et en la moulant

sur eux » (Milot, 1991, p. 115), ce qui en fait à la fois des modèles « de » la réalité et des modèles « pour » la réalité.

L'aspect du *modèle de* la réalité renvoie au corpus de symboles, de récits et d'images qui traduisent la conception que se font les individus du monde et de la réalité (ex. l'espoir d'une vie après la mort, la confiance en un Dieu omniscient et protecteur, la croyance au destin, en l'écologie, etc.). Une fois intériorisés, ces derniers se transforment en *modèles pour* la réalité, c'est-à-dire qu'ils vont servir de logiciels pour interpréter les expériences et les événements du quotidien. Par exemple, si une personne croit fermement en l'existence du paradis (modèle de la réalité), elle vivra sans doute moins difficilement l'approche de la mort, puisqu'elle s'imaginera le bonheur indicible qui l'attendra à son passage dans l'au-delà (modèle pour la réalité). Ainsi, les conceptions du monde portées par les individus « expriment le climat du monde tout en lui donnant une forme » (Geertz, 1972, p. 28).

2.2.5.3. La « communauté » éducative

D'un point de vue conceptuel, nous aborderons les écoles à l'étude comme des « communautés » éducatives afin de mieux examiner comment elles peuvent créer, adapter ou attester, à travers leurs discours et pratiques, une communauté religieuse ou spirituelle extérieure.

La notion de « communauté » a déjà fait l'objet de nombreux travaux en sciences sociales, que ce soit en anthropologie, en sciences politiques ou en sociologie. Or, le problème qui persiste dans plusieurs définitions de la communauté réside dans l'essentialisme dont est subtilement porteur le concept, comme si une communauté pouvait par défaut être *donnée*, une fois pour toutes (Novak, 1971; Huntington, 1997). Devant la montée de la sécularisation au cours des années 1960-1970, plusieurs théories prédisaient aussi un recul de la religion et de l'ethnicité, comme ressources de l'identité. Or, dans un cas comme dans l'autre, l'analyse empirique a plutôt montré une forte labilité de ces marqueurs et un « renouveau » de leur expression dans la vie individuelle et collective. La religion s'est en effet renouvelée et diversifiée, se déclinant selon de nouvelles modalités subordonnées au libre choix des individus (Hervieu-Léger, 1999) et l'ethnicité a connu une vive recrudescence – *ethnic revival* – aux États-Unis et dans l'ensemble du monde occidental (Martiniello, 1995).

Rapport-Gratuit.com

La religion et l'ethnicité représentent donc toujours des aspects cruciaux de l'identité individuelle et collective qui s'entrecroisent d'ailleurs souvent dans la réalité. L'articulation de ces deux marqueurs sous le concept de *communauté* (ou de *communalisation*, si l'on met l'accent sur le processus de construction) permet ainsi d'explorer de nouvelles facettes de l'identité d'un groupe en sortant d'une conception essentialiste et figée. Ainsi conçue, la « communauté » permet aussi de dépasser la frontière souvent artificielle tracée entre religion et ethnicité en montrant plusieurs points de convergence entre ces deux « socles ». Elle nous permet enfin de voir comment ces deux aspects de l'identité peuvent être travaillés à la fois par des éléments traditionnels et des vecteurs de la modernité (individualisation, subjectivation, réinvention, etc.).

Notre perspective s'ancre ainsi davantage dans une conception constructiviste de cette notion, définie pour la première fois par Weber, dans *Économie et société*. Pour cet auteur, la « communalisation », à distinguer de la *sociation*, fait référence d'après Weber à « une relation sociale, lorsque, et tant que, la disposition de l'activité sociale se fonde – dans le cas particulier, en moyenne ou dans le type pur – sur le sentiment *subjectif* (traditionnel ou affectif) des participants d'*appartenir à une même communauté* » (Weber [1971], 1995a, p. 78). Cette définition s'inscrit dans le champ des relations électives en ce sens qu'elle renvoie subjectivement à la *croyance* d'appartenir à un groupe commun, indépendamment du fondement empirique de cette communauté. C'est d'ailleurs ce que précise Weber dans le complément de sa définition :

> ces groupes humains qui nourrissent une croyance subjective à une communauté d'origine fondée sur des similitudes de l'habitus extérieur ou des mœurs, ou des deux, ou sur des souvenirs de colonisation ou de la migration, de sorte que cette croyance devient importante pour la propagation de la communalisation – peu importe qu'une communauté de sang existe ou non objectivement (Weber [1971], 1995b, p. 130).

Ce type de relation sociale est au fondement de la définition constructiviste de la « communauté » sociologique, ethnique ou religieuse, au sens où nous l'entendons ici.

Depuis cette première grande conceptualisation, d'autres auteurs ont fourni des apports importants à cette notion en le peaufinant et en complexifiant sa portée analytique. C'est le cas de Barth [1969] (2008), qui a mis l'accent sur l'idée de la construction par les acteurs sociaux des frontières ethniques, à travers les processus de catégorisation au cœur des dynamiques d'*interaction quotidienne*

entre les groupes. La spécificité de cette vision de la communauté se situe aussi dans son appel à l'imaginaire, qui produit dans une certaine mesure ce groupe d'affinités. Cette communauté « imaginée », comme d'autres l'ont qualifiée (Anderson, [1983] 2002), oriente néanmoins concrètement les actions sociales et l'existence des individus qui s'y réfèrent, transformant ainsi le groupe en « communauté de destin » (Bauer, 1987).

Plus récemment, Juteau (1999) a intégré les définitions de Weber et Barth dans un nouveau concept, celui de « frontière ethnique », qui présente l'avantage non seulement d'illustrer le caractère évolutif de la communauté, mais aussi de mettre en évidence la double « face » qui la construit. Ce modèle s'écarte donc d'une perspective qui serait soit essentialiste (face interne), soit exclusivement marxiste ou républicaine (face externe), et qui minimiserait par le fait même le rôle réel des marqueurs religieux ou ethniques dans la formation des identités, au profit des rapports de pouvoir ou de la figure abstraite du citoyen. Dans cette nouvelle définition, Juteau conçoit la *frontière ethnique* comme dérivant non seulement d'une « face interne », qui renvoie à « l'histoire du groupe, à des qualités communes [et] à des caractéristiques culturelles qui, elles, sont historiquement produites » (p. 181), mais aussi d'une « face externe », référant aux effets de « la colonisation et de la migration, que celle-ci soit involontaire, comme dans le cas de l'esclavage, ou volontaire » (p. 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 (1999) définit comme « la référence à l'autorité légitimatrice d'une tradition » nécessaire à toute forme du croire religieux (p. 48). Sans tenter de départager précisément ce qui relevait de la religion et de l'ethnicité, mais en recherchant plutôt une base de comparaison valable entre nos écoles de nature différente, nous avons joint 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 » (Hervieu-Léger, 1999, p. 49). Cette *filiation* passe souvent par la référence à une « utopie », lorsqu'« un passé revisité et magnifié en Âge d'or nourrit la représentation d'un futur qu'on annonce différent et d'un passé

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

radicalement rejeté » (Séguy, 1999). Dans plusieurs cas, cette « utopie pratiquée » (Hervieu-Léger, 1999, p. 141) s'actualise aussi dans une « fraternité élective » (découlant ou non d'une ascendance présumée commune) développée avec les autres membres de la communauté. Puis, une face externe inclut le rapport (Nous/Eux) de la « communauté » à la société environnante et aux autres groupes sociaux ainsi que 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.

Hervieu-Léger (1999) apporte un éclairage complémentaire à cette conception de la communauté en identifiant 4 types de sociabilité religieuse caractérisant les nouvelles articulations entre croyance et appartenance dans la modernité tardive. Ces catégories pourront éventuellement nous permettre de mieux saisir les mécanismes de construction des communautés éducatives que nous observerons. Dans le premier cas, l'auteure parle d'un régime d'*autovalidation du croire*, « dans lequel le sujet ne reconnaît qu'à lui-même la capacité d'attester la vérité de ce à quoi il croit » (p. 180). Cela n'exclut pas la possibilité de partager des croyances avec d'autres, mais le critère de validation demeure ici la « certitude subjective ». Le schéma de la *validation mutuelle du croire* renvoie ensuite aux cas marqués par « le témoignage personnel, l'échange des expériences individuelles, et éventuellement [...] la recherche de voies de leur approfondissement collectif » (p. 182). L'« authenticité » agit donc ici comme le critère central de validation des croyances. Dans le régime *communautaire*, le groupe comme tel représente la principale instance de validation, et c'est la cohérence découlant de ce partage qui consolide la vérité du croire. Enfin, les grandes religions s'appuient la plupart du temps sur un *régime institutionnel de validation du croire*, dans lequel « des autorités religieuses reconnues (prêtres, rabbins, imams, etc.) définissent les règles qui sont, pour les individus, les repères stables de la conformité croyante et pratiquante » (p. 183).

Dans le chapitre qui suit, nous préciserons les choix méthodologiques que nous avons réalisés afin de tenter de répondre le plus adéquatement possible aux questions que nous nous sommes posées, tout en respectant les contours et les contingences particulières de notre propre objet de recherche.

CHAPITRE 3

ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES

Dans ce chapitre, nous détaillerons les différentes étapes ayant marqué notre cheminement et notre réflexion méthodologiques. Notre recherche, qui se propose d'explorer la dimension religieuse ou spirituelle d'écoles issues de groupes ou de courants minoritaires (juives, musulmanes, Steiner) touche évidemment à des thèmes très délicats, tant du point de vue des préconceptions du chercheur qu'en ce qui concerne les possibilités de résistance et de méfiance émanant des écoles. En effet, l'étude de ces institutions soulève de nombreux enjeux philosophiques, sociaux et politiques et fait l'objet d'importantes controverses, notamment au Québec, où nous avons mené notre étude. La remise en cause de la légitimité de tels établissements scolaires rejaillit en effet dans l'actualité de temps à autre, au gré des événements qui marquent les médias, et plusieurs de ces écoles font donc l'objet d'une mauvaise presse, ce qui complexifie la négociation de l'entrée sur le terrain et la construction d'un réel lien de confiance avec elles. Les communautés que nous avons ciblées (en particulier les juifs et les musulmans) s'inscrivent aussi dans une logique de rapports complexes (majorité/minorités) susceptible de se répercuter sur la relation entre le chercheur et les participants.

Quoi qu'il en soit, la spécificité de notre objet d'étude nous a conduite à opter pour une démarche méthodologique de nature qualitative dans laquelle nous avons jugé important de nous impliquer personnellement, non seulement par des entretiens (semi-dirigés), mais aussi par plusieurs

séances d'observation et un contact relativement approfondi avec nos participants. Bien qu'une telle relation s'avère souhaitable dans plusieurs autres contextes, il nous semble qu'elle se révèle ici indispensable, étant donné la nature délicate de notre « focus » de recherche.

D'un point de vue général, notre entreprise méthodologique visera à clarifier la manière dont nous avons étudié les discours et les pratiques des divers acteurs scolaires. Notre recherche s'inscrira donc dans une perspective à la fois descriptive et compréhensive, en ce qu'elle visera à décrire et à interpréter la situation vécue au sein des écoles du point de vue des acteurs qui y vivent. Pour ce faire, nous appuierons essentiellement notre collecte des données sur une démarche d'inspiration ethnographique. Mais, comme nous le soulignerons dans les limites de la recherche, notre approche se distinguera aussi sous plusieurs angles du traditionnel projet ethnographique, en particulier en ce qui a trait à la durée d'immersion et au degré de participation sur le terrain, qui seront moindres dans notre cas que ce qui constitue la norme habituelle dans le domaine.

3.1. L'origine et les fondements épistémologiques de l'ethnographie en sociologie

Après d'interminables querelles au cours des années 1950-1960 entre les tenants des méthodes quantitatives, à un pôle et à l'autre, ceux des méthodes qualitatives, ces deux camps opposés se sont graduellement rapprochés de manière à admettre que le choix des méthodes de recherche était surtout une question d« adéquation aux objectifs » (Woods, 1996, p. 1). C'est dans ce contexte de la montée en légitimité des approches qualitatives que la tradition ethnographique s'est affinée et qu'elle a fait l'objet d'une appropriation par différentes disciplines en sciences humaines et sociales. Mais, à l'origine, la tradition de l'École de Chicago a sans doute été le principal catalyseur de cette approche méthodologique au cœur de la sociologie, notamment grâce à Robert Park, qui a tenté de dépasser le règne des méthodes quantitatives d'un côté et du recours aux archives historiques de l'autre[29]. En 1915, ce dernier s'adressait ainsi à ses étudiants :

> On vous a dit de fouiller à la bibliothèque et d'accumuler une masse de notes à partir d'archives poussiéreuses. On vous a dit de choisir d'étudier n'importe quel problème pourvu que vous puissiez trouver

[29] Soulignons que nous nous centrons ici dans le champ de la sociologie pour alléger la présentation, mais cela ne doit pas nous faire oublier qu'à ses tous débuts, la tradition ethnographique a surtout été développée dans le monde de l'anthropologie et servait à étudier et à décoder les traditions culturelles de communautés ou de peuplades sur lesquelles on ne possédait que très peu de connaissances scientifiques.

> à son sujet des rangées de documents moisissants préparés par des bureaucrates fatigués et remplis par des employés indifférents. [...] Mais une chose est indispensable : l'observation de première main! Allez et observez les salons des hôtels de luxe ou les asiles de nuit. Asseyez-vous sur les canapés des maisons résidentielles, mais aussi sur les paillasses des taudis... En bref, jeunes gens, salissez vos pantalons en faisant de la vraie recherche! (Park, cité dans Peneff, 1990, p. 51).

Selon Park, les futurs sociologues doivent recueillir des données de première main pour accéder au véritable monde de la recherche. C'est cette exigence d'authenticité qui colore l'ensemble de la tradition de Chicago, née des besoins de comprendre les transformations sociales rapides découlant de l'essor d'un nouvel espace urbain (Boumaza et Campana, 2007, p. 12; Deslauriers et Mayer, 2000, p. 136). Dans ce premier élan de l'ethnographie, la plupart des recherches adoptaient ainsi la méthode de l'observation participante, impliquant une immersion de longue durée du chercheur dans son milieu de recherche.

Puis, dans les années 1950, l'approche de l'ethnométhodologie, mise de l'avant entre autres par Harold Garfinkel, a commencé à émerger en proposant d'étudier les cultures locales de groupes spécifiques. Ainsi, l'ethnométhodologie consiste principalement à comprendre une logique locale en prenant en compte la déformation susceptible d'être opérée par l'observateur qui s'inscrit à son tour dans une logique propre, différente de celle du milieu qu'il étudie. Selon les ethnométhodologues, « il n'y a pas de point de vue universel. Si certains chercheurs prétendent à l'universalité, ce ne peut être que sur la base d'un abus, d'une sorte de domination arbitrairement instituée, qui nie la diversité des normes » (Boumaza et Campana, 2007, p. 13). Un troisième courant, inscrit dans la foulée de l'École de Chicago et dans l'interactionnisme symbolique, pousse plus loin cette relativisation du point de vue du chercheur en faisant basculer sa posture analytique. En effet, dans la théorisation ancrée, le chercheur ne formule plus d'hypothèses préalables à son étude de terrain, mais prend plutôt le chemin inverse en construisant ses concepts et catégories théoriques au fur et à mesure qu'il mène ses recherches de terrain (Boumaza et Campana, 2007, p. 13).

Ainsi, malgré les critiques dont elles continuent à faire l'objet, lesquelles remettent notamment en question le manque de systématisation des données, il n'en demeure pas moins que les méthodes ethnographiques permettent toujours aujourd'hui à plusieurs chercheurs de saisir des processus sociaux qui pourraient autrement échapper à d'autres méthodes. En effet, l'ethnographie contraint le chercheur à s'immerger dans son milieu d'étude, à interagir avec les acteurs qui y vivent et à explorer leurs

« motivations profondes à travers des discours, des pratiques ou des attitudes » De ce fait, cette approche permet au chercheur d'aborder son objet « de l'intérieur » (Boumaza et Campana, 2007, p. 14). À la différence d'autres méthodes, l'ethnographie se caractérise en outre par une construction progressive de l'objet et du cadre théorique, à mesure que l'observation révèle de nouveaux aspects orientant le regard du chercheur. En ce sens, Hammersley et Atkinson (1983) parlent d'« hypothèses progressives » pour désigner les intuitions théoriques qui se forment graduellement, mais qui en même temps intègrent la possibilité d'être revues, réajustées ou refondues au fil des nouvelles avancées de la recherche.

3.2. L'ethnographie appliquée à l'étude des cultures scolaires

Ainsi, bien qu'elle ait d'abord été appliquée à la description culturelle des peuples éloignés, la méthode ethnographique a rapidement été réinvestie pour étudier d'autres cultures, dont la culture scolaire. Pionnier dans ce domaine, Woods a mené de multiples projets de recherche visant à expliciter les méthodes et les stratégies employées par le personnel du système scolaire anglais pour surmonter les problèmes et les défis auxquels il devait faire face. Au cours de ses recherches, Woods s'est surtout attaché à décrire le vécu et le point de vue des acteurs sociaux à travers une perspective biographique (*aided biography*), une approche qui en a inspiré plusieurs autres, dont l'anthropologie de l'éducation (dans le sillage de l'école culturaliste de Chicago), l'ethnologie de l'éducation (Emy, 1981) ou l'ethnographie de l'éducation (Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996). C'est surtout de cette dernière perspective que s'inspirera notre propre démarche méthodologique.

Dans ce courant, l'institution scolaire est abordée comme une culture « en soi » dans la mesure où elle est organisée autour d'un ensemble de valeurs qu'elle véhicule à son tour et qui influent sur la socialisation de ses membres. Comme le soulignent Vasquez-Bronfman et Martinez (1996, p. 75), cette culture spécifique « comprend une structure, une conception du temps et de l'espace, un système de valeurs, une conception de soi et des rapports interpersonnels, des rapports de pouvoir et des mécanismes de défense ». Selon ces chercheurs, il convient d'appréhender le sens construit par les acteurs sociaux qui modèle cette culture par le biais de « la connaissance directe et " en situation " des comportements des acteurs sociaux ainsi qu'à travers les significations sociales qu'ils élaborent sur leurs pratiques » (p. 75). Afin de décoder les interactions observées à l'école, les chercheurs de cette mouvance se réfèrent notamment aux travaux de Goffman (1973) et de Hall (1984), qui s'intéressent aux

rituels sociaux structurant l'activité des institutions et aux articulations entre les structures et les acteurs dans ce contexte. L'analyse de la culture de l'école prend donc appui à la fois sur l'interprétation des interactions directes entre les divers protagonistes observés et sur une prise en compte des enjeux sociologiques et historiques plus larges encadrant ce contexte particulier (Ogbu, 1981). Dans notre cas, cela signifie d'arrimer à l'observation des interactions en classe un niveau d'analyse plus théorique puisant à la fois à la sociologie de l'éducation, des relations ethniques et des religions.

3.2.1. Le rituel scolaire au fondement de la culture de l'école

Comme le souligne entre autres Hall (1984), les comportements exprimés par les acteurs demeurent souvent inconscients, enfouis dans une sorte de « culture invisible ». Ainsi, c'est surtout en pénétrant cette dernière que le chercheur accède à « un ensemble tacite, mais socialement très structurant de codes de conduite, lesquels sont inscrits dans les rituels du quotidien » (Pépin, 2009, p. 52). Envisagée comme une telle forme de culture, l'école peut être analysée comme un univers de socialisation diffusant des apprentissages plus larges que ceux qui transitent par les seuls savoirs scolaires. En effet, plusieurs comportements répétitifs, enracinés dans le quotidien et dont le déroulement très codé maintient l'ordre social, ritualisent les activités de l'école. En tant que concentrés de la culture invisible de l'école (repérables entre autres dans le curriculum informel), les « rituels scolaires » peuvent ainsi devenir des révélateurs fort utiles des valeurs et des modèles sociaux véhiculés par l'école.

Afin d'éclairer les rituels scolaires émaillant le quotidien des écoles, l'« incident critique » est susceptible de jouer un rôle de premier ordre. Se manifestant de manière imprévue, ce dernier peut laisser s'exprimer des tendances ou des comportements qui s'écartent des rituels ancrés dans le quotidien. En ce sens, ces incidents peuvent constituer des moyens d'accès aux rituels, aux normes et aux valeurs qui les sous-tendent (Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996, p. 79-80). Dans le cadre de notre recherche, nous avons considéré comme « critiques » les incidents se manifestant par exemple lorsque l'enseignant se retrouvait mal à l'aise suite au commentaire d'un élève ou qu'un conflit éclatait en classe.

En suivant Vasquez-Bronfman et Martinez (1996, p. 82-83), nous avons centré notre observation sur les « interactions verticales » en classe, soit les interactions entre l'enseignant et un ou plusieurs élèves. Ce type d'interactions se caractérise notamment par une structure de pouvoir inégal (entre

l'enseignant et les élèves), une ritualisation qui régule le mode d'intervention entre les protagonistes et un mode d'expression public, souvent devant le reste de la classe. Nous avons aussi porté attention aux « interactions horizontales », survenant entre les élèves, dans la mesure où elles s'exprimaient simultanément ou en réaction aux interactions verticales, lesquelles constituaient l'axe focal de l'observation.

3.3. La démarche de collecte des données

3.3.1. Le regard du chercheur dans la perspective ethnographique

Quel que soit l'objet de notre observation, certaines particularités inhérentes à la posture ethnographique doivent nécessairement baliser notre regard de chercheur. En effet, pour générer des données valides et intéressantes d'un point de vue scientifique, l'observation ethnographique doit se délester des conventions culturelles ethnocentriques ou occidentalisantes susceptibles de biaiser notre regard et de nous amener seulement à voir ce qui nous semble familier (Francastel, 1970, p. 60). Bien qu'elle vaille pour l'ensemble des études ethnographiques, cette précaution s'imposait tout spécialement dans le cadre de notre étude, qui cherchait à pénétrer, à travers l'espace scolaire, l'univers des sensibilités ethniques et religieuses.

En ce sens, le succès de l'entreprise ethnographique repose sur la double capacité à « s'étonner de ce qui nous est familier [...] et à rendre plus familier ce qui nous paraissait originellement étrange et étranger » (Laplantine, 2005, p. 15). Il s'agit pour ainsi dire de « dépayser le regard familier » et de « couper le son » afin de se distancier des scènes observées et de ne pas s'appuyer seulement sur les rationalisations spontanées fournies par les acteurs dans une situation donnée (Peneff, 1990, p. 149-150). Ce travail de l'observateur consiste donc essentiellement à se concentrer sur le contexte matériel du lieu observé, dont le décor, les lieux, les vêtements, l'environnement, le ton et les attitudes, tout en se déliant des seuls motifs discursifs avancés par les acteurs observés, qui ne nous renseignent pas forcément sur le sens réel de leurs pratiques. Autrement dit, comme le disait Becker (2002), il vaut mieux demander « comment » plutôt que « pourquoi », en particulier lorsqu'on touche à des thèmes délicats, qui peuvent déclencher des réactions affectives ou de méfiance, comme cela s'est souvent avéré le cas dans notre observation. Dans les écoles privées religieuses, il importe aussi d'être attentif aux manifestations diverses qui *a priori*, ne nous sembleraient pas ou peu probables dans la classe d'une

école publique régulière. Ces moments d'étonnement nous ont d'ailleurs souvent mis sur la piste de nouvelles hypothèses de travail. Cela dit, peu importe l'attention apportée à « couper le son » lors de nos séances d'observation, ce type de démarche demeure malgré tout chargé de biais, lesquels viennent à la fois du chercheur et de sa présence sur le terrain.

3.3.2. La question de l'objectivité et de l'implication personnelle du chercheur

Le chercheur ne peut en effet se soustraire à une certaine tension entre distance et proximité, qui modulera son rapport aux personnes observées et donc à la réalité qu'il observe. Comme le soulignent Vasquez-Bronfman et Martinez (1996), le travail de distanciation du chercheur dans la perspective ethnographique a ses limites; « l'observateur-machine » est plus une fiction de l'esprit qu'un objectif à atteindre. Poussé à l'extrême, le fantasme de l'objectivité risque en effet d'entraîner des conséquences funestes pour la recherche puisqu'il pousse le chercheur à négliger le travail d'objectivation participante qui doit accompagner toutes les étapes de la recherche et l'explicitation des biais provoqués par sa présence sur le terrain. Pour justifier adéquatement les choix méthodologiques posés, il importe donc pour le chercheur de décider jusqu'où s'impliquer (*How far to go*) dans son milieu de recherche (Mossière et Meintel, à paraître). Or, chaque posture comporte ses forces et ses faiblesses, comme le soutient Angers (1992). Par exemple :

> l'observation extérieure permet de relever la spontanéité des comportements, mais empêche de saisir certaines significations données par les personnes observées à leurs comportements. Observer en participant permet une meilleure compréhension de ce qui peut être vécu, mais peut entraîner une trop grande identification au milieu, ce qui remet en question la distance critique nécessaire à l'étude. Faire partie du milieu avant de l'observer peut permettre de prendre en considération des phénomènes imperceptibles à une personne étrangère, mais, par contre, peut amener à négliger des aspects importants qui passent inaperçus parce qu'ils sont trop familiers (p. 135).

Pour notre part, nous avons occupé une position médiane entre l'observation extérieure et participante dans la mesure où nous avons souvent joué le rôle d'une « spectatrice active » à différents événements scolaires (fêtes, leçons de cuisine, réunions de parents, assemblées, etc.). À certains moments, il a aussi fallu préciser nos limites auprès des enseignants. À l'école Steiner, par exemple, un enseignant nous a parlé de la formation des enseignants offerte par l'institut de formation Rudolph Steiner en nous demandant si nous serions intéressée éventuellement à devenir enseignante dans ce

Rapport-Gratuit.com

type d'écoles. Dans ce cas, nous avons jugé important d'informer l'enseignant en question que notre intérêt principal en lien avec l'école relevait d'une curiosité scientifique et que nous ne cherchions pas à y commencer une carrière à titre d'enseignante. Nous avons néanmoins suivi plusieurs séances de formation sur la pédagogie Steiner afin de mieux comprendre les finalités pédagogiques de l'école, de faciliter la prise de contact avec les membres du personnel et de faire en sorte que notre présence leur devienne plus familière.

À mesure que sommes parvenue à créer des liens avec certains enseignants, nous avons aussi été invitée à plusieurs événements sociaux organisés par l'école (journée porte ouvertes, rencontres parents-enseignants, spectacle de fin d'année, fête champêtre, etc.) auxquels nous avons participé avec enthousiasme puisqu'il s'agissait d'occasions précieuses pour découvrir de nouveaux aspects de la vie de l'école et créer des liens avec les enseignants et les parents. Pour susciter la confiance des participants, nous avons aussi préparé une lettre dans laquelle nous avons exposé nos objectifs de recherche en spécifiant que notre intention n'était pas d'évaluer la qualité ou le bien-fondé du projet éducatif de l'école, mais d'en comprendre les visées et le contenu. Puis, dans nos conversations informelles avec les enseignants et la directrice, nous avons tenté d'afficher une attitude compréhensive à l'égard de l'approche waldorf en nous montrant intéressée au projet éducatif et en faisant valoir ses points communs avec les fondements de la réforme du MELS.

Or, nous avons rapidement compris l'importance de délimiter la frontière de notre rôle de chercheur et de préciser nos intentions personnelles et professionnelles afin d'éviter des malentendus et de s'empêtrer dans une situation confuse susceptible de nuire à la suite de l'étude. Ainsi, lors d'une réunion de parents où les « jardinières » expliquaient le projet éducatif du jardin d'enfants (3 à 5 ans) et l'enseignante de première année, le curriculum associé son degré, une enseignante nous a demandé d'expliquer en quoi la pédagogie Waldorf pouvait s'arrimer avec les exigences du MELS, pour rassurer une maman inquiète. Nous avons donc été convoquée pour émettre un « argument d'autorité » justifiant le bien-fondé de l'approche et avons alors senti le risque que notre rôle bascule de celui d'une chercheuse à celui d'une partisane de l'école. À partir de ce moment, nous avons donc mis l'accent, dans nos rapports avec les enseignants, sur la nécessité de démystifier et de comprendre ce qu'ils faisaient, mais cela, sans prendre position ou défendre leur pédagogie.

3.3.3. La négociation de l'entrée et l'intégration sur le terrain

Tout au long des échanges que nous avons eus avec les employés des écoles dans lesquelles nous sommes entrée, nous avons toujours gardé en tête que nous étions une « invitée » dans ces milieux (Deslauriers et Mayer, 2000, p. p. 139); nous avons donc choisi d'afficher une attitude d'ouverture, de curiosité et de sympathie plutôt que de juger ce que nous pouvions voir ou entendre. À cet égard, Deslauriers et Mayer (2000) suggèrent d'ailleurs au chercheur en observation participante d'« éviter de prendre parti, mais demeurer curieux : conséquemment, il pose des questions sur ce qu'il a vu, entendu et observé, il vérifie, il recoupe, il croit tout et rien à la fois. Il est à l'affût de données nouvelles, d'explications inédites, et le fait que la discussion prend une tournure imprévue ne le tourmente pas outre mesure, car il sait que les digressions sont souvent l'occasion d'apprendre des faits surprenants » (p. 139). C'est donc avec cette attitude que nous sommes entrée dans les écoles, en espérant pouvoir au fil du temps nous fondre dans le décor.

Dans certains cas, l'entrée du chercheur sur le terrain est facilitée par le fait que ce dernier appartienne déjà au groupe culturel, ethnique ou religieux qu'il souhaite étudier. Dans une telle éventualité, il entre en quelque sorte par la grande porte du milieu qu'il observe (Zine, 2008). En ce qui nous concerne, nous avons évidemment dû conquérir plus durement notre crédibilité sur le terrain, puisque nous étions un *outsider* s'introduisant dans un univers relativement étranger, sur le plan culturel, ethnique (pour les écoles juives et musulmanes) et religieux.

Dans toutes les écoles contactées, nous avons adopté la même procédure, en nous adressant initialement à la personne occupant le poste de direction (le directeur officiel ou « symbolique » dans le cas de l'école Steiner) afin de tenter de conclure avec elle une entente informelle précisant les modalités de participation de l'école à la recherche. Dans le cas de l'école musulmane, nous avons dû être très patiente avant d'obtenir notre rendez-vous, mais une fois en face de nous, le directeur de l'école s'est montré très intéressé et coopératif. Il nous a, à la suite du rendez-vous, envoyé les adresses courriel des enseignants et nous a invitée à les contacter afin de fixer des rencontres avec eux. Dans l'école Steiner, la prise de contact avec la directrice s'est avérée plus difficile au début; cette dernière n'ayant pas eu le temps de nous rencontrer. Mais, heureusement, une enseignante, particulièrement intéressée à la recherche, nous a prise sous son aile et nous a mise en contact rapidement avec plusieurs autres enseignants qui ont rapidement accepté de nous rencontrer. Dans les deux cas, après avoir parlé avec un

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

certain nombre d'enseignants et nous être quelque peu familiarisée avec le milieu, nous avons été progressivement invitée à participer à certaines activités, dont la prière collective du midi à l'école musulmane et l'assemblée générale (des élèves et des enseignants) du lundi matin à l'école Steiner. Ainsi, comme l'affirment Deslauriers et Mayer (2000, p. 140), nous avons pu constater qu'« Autant le chercheur choisit un groupe, autant le groupe doit le choisir à son tour ». Dans le cas de l'école juive, l'entrée sur le terrain s'est révélée beaucoup plus aisée puisque nous sommes arrivée avec une équipe de recherche universitaire[30] ayant déjà conclu une entente formelle avec l'établissement.

D'un point de vue général, nous nous sommes probablement heurtée à plus d'embûches lors de notre entrée sur le terrain en raison de notre appartenance à la majorité sociologique du Québec : « Often when studying immigrants, the researcher (unless he or she is also a migrant or is of the same ethnic origin) is taken as a representative of the host society, and interaction is framed in majority-minority dynamic of the wider society » (Mossière et Meintel, à paraître). Mais, cette trame de fond des rapports entre majorité et minorités a certainement pris des formes différentes selon l'école dans laquelle nous nous trouvions. Par exemple, dans les écoles musulmane et juive, nous avons peut-être été perçue comme une personne méconnaissant les véritables enjeux et défis de la communauté. Dans l'école Steiner, nous avons sûrement été vue davantage comme une chercheuse « formatée » par le paradigme du MELS et donc, inapte à comprendre le langage « sensible » de la pédagogie Waldorf. Dans tous les cas, une crainte a systématiquement été exprimée lors de nos rencontres avec les directeurs et les enseignants, soit la peur de l'instrumentalisation médiatique de ce qu'ils pourraient affirmer.

Pour désamorcer l'auto-censure ou la méfiance des enseignants susceptible de découler d'une telle peur, nous avons consacré beaucoup de temps à définir clairement nos objectifs et à insister sur le fait que la recherche ne s'inscrivait pas dans une perspective évaluative, mais bien dans une visée exploratoire, descriptive et compréhensive. Afin de briser la glace et de trouver des points communs entre les objectifs de la recherche et les intérêts de l'école, nous avons aussi mis l'accent sur les bénéfices indirects que pouvaient retirer les écoles d'une telle étude empirique, dans la mesure où celle-ci pouvait permettre une démystification et une meilleure compréhension de leur réalité, souvent

[30] Cette recherche, intitulée *Les relations entre la communauté juive et les Québécois d'autres origines : le rôle de l'éducation* est menée par la Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques, financée par le CRSH et dirigée par Marie Mc Andrew.

méconnue au sein de la société québécoise. Il ne s'agissait évidemment pas de prétendre que la recherche allait promouvoir ces écoles, mais plutôt que la mise à plat de divers préjugés à leur égard et l'apaisement de certaines controverses pouvaient devenir des effets indirects, mais probables de la recherche.

Cela dit, comme le précise Woods (1995), il n'est pas absolument nécessaire de tout révéler aux participants quant aux objectifs véritables de la recherche. Chaque chercheur doit peser les conséquences de ce qu'il dévoile et ce qu'il tait sur l'état des données qu'il recueillera par la suite. Dans notre cas, nous avons choisi d'expliquer aux enseignants et aux directeurs les buts de notre recherche et les principaux aspects que nous souhaitions approfondir, mais avons jugé plus judicieux de ne pas leur préciser d'emblée que nous faisions une analyse comparative de trois écoles, juive, musulmane et Steiner. Nous leur avons plutôt dit que nous travaillions sur un ensemble d'écoles privées véhiculant des projets éducatifs « minoritaires ». Trop de détails à ce sujet aurait effectivement pu conduire certains participants à craindre que l'étude soit propice à des associations erronées entre les écoles observées et qu'elle donne lieu à un traitement réducteur ou relativiste des établissements. Le choix d'une comparaison, dans le cadre de l'étude, relevait de toute façon d'objectifs théoriques plus surplombants destinés à l'analyse des données; il s'avérait donc peu utile de les communiquer alors aux participants.

Enfin, nous avons dû porter une attention particulière à rassurer nos participants quant au respect de l'anonymat et de la confidentialité de leurs propos (même à l'égard de la direction en ce qui concerne les enseignants), et ce, à toutes les étapes de la recherche. Nous avons donc choisi de ne pas nommer les écoles dans la thèse, afin de préserver l'anonymat des enseignants et des directions d'école. Pour nous assurer de ne pas porter préjudice aux écoles observées, nous nous sommes aussi engagée auprès des directions à ne pas prendre position dans tout débat (public, médiatique, gouvernemental, etc.) qui les concernerait directement (en les nommant), de manière à éviter de contribuer à une médiatisation indue de leur situation, à moins d'une entente contraire avec les intéressés. Suivant ce même souci de transparence, nous offrirons aux participants de la recherche la possibilité de lire le plus tôt possible nos résultats, lors de la publication éventuelle de nos travaux. Ce partage avec les enseignants, notamment des fruits de nos observations, pourra d'ailleurs devenir pour eux une occasion de reconstruire le sens de leur propre pratique et de développer un regard réflexif sur ce qu'ils disent… et ce qu'ils font.

3.3.4. Les outils d'observation : la grille d'approche

Concernant les outils d'observation, la tradition ethnographique prescrit généralement au chercheur de se délester des « grilles » toutes faites, celles-ci étant susceptibles de fausser ou de déformer le regard qu'il pose sur son objet. Mais, puisque notre propre démarche de recherche s'appuyait sur certaines orientations théoriques préalables et que nous comparions trois écoles, nous avons jugé plus judicieux de nous munir d'une « grille d'approche » à notre arrivée sur le terrain (Peretz, 1998, p. 84-88). Peretz (1998) répartit par exemple les données d'observation en cinq grandes catégories : « 1) les actions, 2) les groupes sociaux, 3) les dispositifs matériels, 4) les points de vue des participants et 5) la situation de l'observateur ». Dans notre situation, nous avons aussi été attentive au mode d'organisation spatiale de la classe, à la définition du rôle de l'enseignant et des approches pédagogiques qu'il mobilisait, à la sélection des savoirs, au concept de discipline et à la structuration de la journée de classe (Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996, p. 64).

La grille d'approche nous a ainsi servi d'« aide-mémoire », afin d'interpréter la réalité des écoles à la lumière de nos principales préoccupations théoriques, tout en gardant en tête la possibilité d'ajuster, au besoin, notre perception aux caractéristiques du lieu et des participants. En plus d'une description des personnes, du décor, du matériel et des actions observés, nous avons donc été attentive aux 4 indicateurs de notre cadre théorique (arrimage du curriculum séculier et religieux, autonomie, citoyenneté et visées éducatives) et aux interactions potentielles entre eux (voir appendice 1). Nous avons aussi structuré nos informations en « scènes ethnographiques », soit en périodes d'enseignement, variant entre 50 minutes et 1 heure (Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996, p. 79; Gearing et Epstein, 1982).

3.3.5. Les méthodes de soutien à l'observation

La plupart des recherches ethnographiques s'appuient sur des méthodes complémentaires à l'observation afin d'affiner la compréhension du phénomène étudié et de trianguler les données recueillies. Dans notre cas, nous avons eu recours à trois supports complémentaires : les conversations informelles ou courantes, les entrevues semi-dirigées et l'étude documentaire.

3.3.5.1. Les conversations informelles

Cette méthode informelle, documentée entre autres par Lapassade (1992, p. 15) et qui accompagne souvent l'observation participante dans le travail ethnographique, consiste à discuter librement avec les participants, en dehors du cadre des entretiens formels. Même si certaines conversations, plutôt anecdotiques, n'ont pas de portée réelle pour l'étude, d'autres peuvent s'avérer très précieuses. Qu'elles soient suscitées par le chercheur ou qu'elles surviennent spontanément, ces conversations courantes présentent l'avantage d'être plus naturelles et donc, moins menaçantes pour les participants. De plus, elles peuvent souvent se révéler utiles pour clarifier le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et ainsi dissiper certaines incompréhensions chez le chercheur (Pépin, 2009, p. 73). À plusieurs reprises, ces conversations nous ont en effet permis de mieux saisir le sens d'une pratique pédagogique, comme la « table des saisons »[31] dans l'école Steiner.

3.3.5.2. Les entrevues semi-dirigées

Dans les entretiens semi-dirigés, plus structurés que les conversations informelles, mais moins rigides que les entrevues habituelles en psychologie ou dans d'autres sciences sociales, on privilégie des questions ouvertes, plus propices à l'approfondissement de certains thèmes que les questions fermées. Contrairement aux simples conversations, ce type d'entrevues s'appuie aussi sur une définition plus structurée des rôles où le chercheur guide l'entrevue alors que l'interviewé répond aux questions (Lapassade, 1992; Pépin, 2009, p. 73-75). Dans notre cas, les entrevues se sont révélées très utiles pour creuser certains aspects moins directement observables et pour approfondir des thèmes qui nous ont interpellée lors des séances d'observation. Au total, nous avons réalisé 45 entrevues, soit près d'une trentaine (d'une durée de 45 minutes à 1 heure) avec tous les enseignants dont nous avons observé la classe, 3 auprès des directions d'écoles (1 par école) et 15 avec les parents d'élèves (5 par école). Les questions portaient entre autres sur la perception générale de l'école et de son organisation par l'interviewé ainsi que sur les quatre axes du cadre théorique (voir les canevas aux apendices 2, 3 et 4).

[31] Une petite table présente dans chaque classe qui vise à reproduire l'état actuel de la nature extérieure (fleurs, arbres, climat, etc.).

3.3.5.3. L'étude documentaire

En ce qui a trait à l'étude documentaire, nous avons notamment consulté les écrits officiels des écoles (projet éducatif, présentation de l'école sur le site internet), les documents utilisés en classe par les enseignants et les élèves (activités pédagogiques, cahiers d'exercices, agendas, etc.) et nos notes personnelles (grilles d'observation et canevas d'entretien).

3.3.6. Les traces écrites de l'observation

D'une importance cruciale, l'écriture ethnographique est par ailleurs très exigeante pour le chercheur, car elle ne se limite pas à la seule transcription de ce qu'il voit, mais nécessite plutôt une mise en forme des observations, à travers une identification des relations entre les protagonistes et des catégories émergentes de réflexion qui guident le chercheur. Cette écriture exige ainsi une aptitude à se délier de ses stéréotypes, de ses préjugés culturels et de ses réflexes ethnocentriques pour éviter de déformer ce qui est observé : « Il s'agit donc de transformer le regard en écriture, mais une écriture qui se veut une construction du réel des comportements observés plutôt qu'en une assimilation de l'autre à des ensembles connus et éprouvés dans notre propre culture » (Pépin, 2009, p. 76).

Plusieurs systèmes de consignation des notes d'observation peuvent être mis à profit dans la recherche ethnographique, mais nous avons essentiellement retenu celui de Schatzman et Strauss (1973, p. 100), dans le cadre de cette étude. Ces auteurs répartissent les notes en trois grandes classes : méthodologiques, théoriques et descriptives.

L'objectif des notes méthodologiques consiste d'abord à rendre compte du déroulement technique des étapes de la recherche. Le chercheur y décrira donc comment il a défini ses séquences d'observation, les différentes embûches auxquelles il a été confronté, les solutions ponctuelles qu'il a trouvées pour résoudre ces problèmes imprévus, ses questions méthodologiques en suspens, l'écart entre son plan initial et ce qu'il a pu réalisé, etc. Ces notes doivent aussi inclure un suivi rigoureux de la démarche de prise de contact et du déroulement des différentes rencontres avec les participants (Deslauriers et Mayer, 2000, p. 144).

Quant aux notes théoriques, elles visent à connecter le chercheur à une réflexion théorique continue au cours de ses observations en reliant ces dernières à des questionnements analytiques plus larges. C'est donc dans ses notes théoriques que le chercheur consignera ses nouvelles intuitions, les liens qu'il perçoit entre ce qu'il observe et certaines références théoriques, les questions qu'il veut approfondir, de même que les hypothèses et les catégories d'analyse qui émergent dans son esprit (Deslauriers et Mayer, 2000, p. 144). Ces notes se retrouvent donc à la jonction de l'observation et de l'analyse, dont elles constitueront le point de départ.

Finalement, les notes descriptives permettent de formaliser les informations relatives à l'organisation spatiale, à la disposition des acteurs et au déroulement des activités lors d'une scène ethnographique. D'après Laperrière (1984, p. 239), la rédaction de ces notes consiste en une contextualisation « brute » de la séquence observée qui précise ce qui se passe dans le milieu observé dans un langage neutre et le plus respectueux possible des propos utilisés par les protagonistes de l'action.

3.3.6.1. Le journal ethnographique

Le journal ethnographique (aussi appelé journal de bord ou de terrain) constitue sans contredit l'instrument idéal pour rassembler ces notes d'observation. Dans son premier volet, le journal relate les relations du chercheur à son site de recherche et comprend donc le compte-rendu exhaustif des notes méthodologiques, descriptives et théoriques. Mais le journal sert aussi à consigner les récits d'observation des différentes scènes ethnographiques. Dans cet autre registre narratif, le chercheur relate les épisodes de la journée (de classe dans notre cas) en les décrivant souvent sous une forme chronologique au début. Mais comme le note Peretz (1998, p. 89-90), au fur et à mesure que la recherche avancera, il sera de mise de troquer ce mode d'écriture pour une catégorisation des événements « en action principale et en actions secondaires, diviser chacune d'elles en séquences, leur donner un nom, s'interroger sur les différents types de conclusion ». Or, dans notre cas, nous avons opté tout au long de l'observation pour une notation chronologique, en réalisant après-coup un découpage en actions principales et secondaires, ce qui nous a semblé plus clair et efficace.

3.3.7. La démarche d'analyse

Même si notre démarche de recherche ne consistait pas à faire « émerger » une théorie, mais plutôt à répondre à nos objectifs par une analyse des données d'observation et d'entrevues, nous nous sommes inspirée de la *méthode d'analyse* proposée dans la « théorisation ancrée » (*grounded theory*), héritière de l'École de Chicago. Cette méthode inductive (Glaser et Strauss, 1967), basée sur l'analyse de cas singuliers, permet de laisser émerger des éléments théoriques à partir des données cueillies sur le terrain. *La théorie est ainsi produite par un ensemble de catégories, ou concepts, de propriétés et de relations qui permettent d'élaborer les hypothèses analytiques*.

Comme le précise Paillé (1994), cette méthode d'analyse s'articule autour de cinq étapes qui surviennent simultanément ou se chevauchent, grâce à des allers-retours entre la construction théorique et les données du terrain :

> il s'agit de la *codification*, qui consiste à étiqueter l'ensemble des éléments présents dans le corpus initial, de la *catégorisation*, où les aspects les plus importants du phénomène à l'étude commencent à être nommés, de la *mise en relation*, étape où l'analyse débute véritablement, de l'*intégration*, moment central où l'essentiel du propos doit être cerné, de la *modélisation*, où l'on tente de reproduire la dynamique du phénomène analysé, et enfin de la théorisation, qui consiste en une tentative de construction minutieuse et exhaustive de la « multidimensionnalité » et de la « multicausalité » du phénomène étudié (p. 153).

Ainsi, cette méthode d'analyse consiste d'abord à définir les éléments importants, appelés *catégories substantives*, et à établir progressivement un réseau de relations entre eux, à partir des questions de recherche. Au fur et à mesure que les données ressortent, les catégories peuvent ainsi être transformées en *catégories formelles*, ce qui permet de préciser le réseau de concepts et de faire émerger la théorie, à même le travail sur le terrain. Par exemple, dans notre analyse de l'école Steiner, *la rigidité du paradigme éducatif du MELS* apparaît comme une catégorie formelle, plus englobante, alors que *la culture de performance* et *le règne du matérialisme* deviennent des catégories substantives, subordonnées à cette première catégorie, plus générique. Dans chaque section associée à ces catégories, nous précisons ensuite par des explications plus précises les *propriétés,* soient les principaux aspects descriptifs liés aux différentes catégories (Glaser et Strauss, 1967, p. 30; Milot, 1991, p. 40). Grâce à cette approche méthodologique, le chercheur peut difficilement « plaquer » sur les données des catégories théoriques préalables.

3.4. Les écueils potentiels et les limites de la perspective ethnographique

Malgré toute la rigueur possible investie dans l'écriture ethnographique et l'analyse des données, notre recherche repose néanmoins sur un certain nombre de choix et de présupposés qui comportent leurs limites intrinsèques et suscitent des défis particuliers.

Selon Vienne (2005), le chercheur en ethnographie doit surtout éviter de glisser dans deux écueils : l'adhésion non critique au langage « rationalisé » des acteurs et l'obnubilation par ses propres préconceptions théoriques. Dans le premier cas, le chercheur doit donc s'efforcer de préserver une certaine distance à l'égard des propos des acteurs, lesquels vont évidemment poser un regard biaisé sur l'objet de recherche. Dans notre cas, nous avons par exemple tenté d'interpréter avec prudence le discours des enseignants et des directeurs d'école, lorsqu'ils cherchaient à se mettre en valeur ou à promouvoir l'école.

Dans l'autre cas, nous avons dû éviter à la fois de nous mouler sur les attentes des écoles observées sans pour autant saboter la confiance qu'elles avaient investie en nous. Or, comme dans toute recherche qualitative, les données recueillies sur le terrain dévoilent parfois des aspects impensés ou implicites de la culture des institutions que ces dernières préfèrent parfois laisser dans leur angle mort. Pour nous, il s'est surtout agi de garder un ton « scientifique », dénué de jugements de valeur, en exposant les données de notre analyse, de manière à éviter de tomber dans des commentaires évaluatifs.

Nous nous écartons finalement de l'ethnographie « orthodoxe » en ce qui a trait à la durée d'immersion sur notre « terrain », qui s'établit habituellement à au moins deux ans et qui dans notre cas, s'est limitée à quelques semaines par école[32]. Nous avons choisi de limiter ainsi notre durée d'observation afin de pouvoir étudier plus d'une école à la fois. Comme ce chantier de recherche est encore largement méconnu au Québec, il nous semblait plus intéressant de comparer quelques écoles afin de mettre au jour des questionnements et des hypothèses plus vastes, susceptibles d'être approfondis dans des recherches ultérieures.

[32] Nous avons passé une semaine à l'école juive (primaire), deux semaines à l'école musulmane (une semaine au primaire et une semaine au secondaire) et trois semaines à l'école Steiner, afin de mieux saisir le déploiement du projet éducatif, plus atypique, sur les 7 années du cursus primaire.

Rapport-Gratuit.com

3.3.1. Le choix des sites de recherche

En ce qui concerne les sites de recherche, nous avons arrêté notre choix sur trois écoles situées dans la grande région de Montréal[33], incluant un établissement juif (primaire), un établissement musulman (incluant les niveaux primaire et secondaire) et une école Steiner (primaire), dont nous tairons le nom pour les raisons évoquées plus tôt.

3.3.1.1. L'école juive

Comme nous l'avons déjà évoqué, la communauté juive montréalaise se compose de plusieurs branches différentes, que ce soit lié aux affiliations religieuses (orthodoxe, conservatrice, réformée, hassidique, etc.), à la langue (anglais, français, yiddish, hébreu) ou à l'origine ethnique (sépharades, ashkénazes). Au départ, nous souhaitions choisir au moins une école plus orthodoxe et une autre, conservatrice ou réformée, afin de donner un aperçu plus fidèle des différents courants existants. Or, nous avons finalement remis en question en cours de route la pertinence d'inclure 2 écoles juives puisque notre thèse ne portait pas sur une comparaison directe entre les écoles juives, mais plutôt sur une mise en lien d'écoles de différents groupes minoritaires. Nous avons donc choisi une seule école, anglophone et conservatrice, plus représentative des écoles juives *mainstream* de Montréal.

Nous avons en outre décidé d'exclure de l'étude les écoles hassidiques et ultraorthodoxes, bien qu'elles représentent une portion importante des écoles juives, parce que celles-ci risquaient d'être réfractaires à l'entrée d'un chercheur[34] et ne représentaient pas, de toute façon, le profil moyen de la communauté juive montréalaise. Même si nous avions eu accès à de tels établissements d'enseignement, nous pressentions que ceux-ci auraient recelé moins de données pertinentes puisqu'il est connu que ces écoles accordent une très large place à l'enseignement biblique. Selon certains auteurs (dont Bauer 2010), cela rendrait d'ailleurs difficile le respect intégral du Règlement d'application sur l'enseignement privé du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

[33] Ce qui inclut aussi bien l'Île de Montréal que la Rive Nord et la Rive Sud.
[34] nous avons d'ailleurs fait une tentative en ce sens, dans le cadre du projet de recherche mené par la Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques

3.3.1.2. L'école musulmane

En ce qui concerne l'école musulmane, nous avons sélectionné un établissement ouvert depuis plusieurs années comprenant un campus primaire et secondaire. Sur la dizaine d'écoles existant actuellement sur le grand territoire de Montréal, il s'agit d'ailleurs de la seule ayant accepté notre invitation à participer à la recherche. Cette école se définit comme sunnite – courant majoritaire de la communauté musulmane au Québec –, mais ne se réclame d'aucune affiliation à une association officielle.

3.3.1.3. L'école Steiner

Du côté de l'école Steiner, l'étendue des choix possibles était évidemment plus restreinte, dans la mesure où il n'existe actuellement que 4 écoles primaires, privées et publiques[35], se réclamant de ce mouvement au Québec (dont 2 dans la grande région de Montréal). Nous avons contacté l'une d'entre elles qui a accepté, après quelques rencontres, de participer à la recherche.

3.3.2. Les modalités de l'observation dans les écoles

Afin de mener une analyse comparable dans l'ensemble des écoles faisant l'objet de l'observation, nous avons mené l'étude aux mêmes niveaux d'enseignement dans toutes les écoles, soit aux 5e et 6e année du primaire, afin de mieux saisir comment se déployait le projet éducatif au point culminant de l'enseignement primaire[36].

Sur le plan des matières scolaires, nous avons surtout centré notre attention sur les cours d'Éthique et culture religieuse (ECR) et d'Histoire et d'éducation à la citoyenneté (HEC), deux matières

[35] Dans le cas de l'école Steiner, nous avons considéré les 4 établissements existants comme « privés » aux fins de la recherche, étant donné qu'ils étaient tous liés au projet éducatif particulier de Rudolph Steiner (pédagogie Waldorf).

[36] À l'école musulmane, nous avons aussi observé les 4e et 5e années du secondaire. Nous aurions aimé pouvoir observer le niveau secondaire dans les autres écoles, mais cela n'a pas été possible. En effet, l'école Steiner s'arrête à la 7e année et l'école juive observée ne comprenait pas non plus de campus secondaire. Dans tous les cas, nous avons au moins pu comparer les 5e et 6e année du primaire, ce qui ne nous a pas empêchée, dans les chapitres d'analyse propre à chaque école, de présenter des données plus singulières relatives aux autres degrés observés, le cas échéant (comme les 4e et 5e années du secondaire à l'école musulmane et les 1e, 2e, 3e et 4e année du primaire à l'école Steiner).

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

laissant place à une marge de manœuvre significative chez l'enseignant et à plusieurs plages d'interactions « verticales » et « horizontales » en classe. Mais nous avons également analysé tous les autres cours au programme, à raison d'une journée à chaque fois (au moins 2 jours par degré observé), puisque nous nous sommes aperçu qu'au-delà du contenu académique, il y avait beaucoup d'interactions potentiellement intéressantes dans toutes les matières. Dans certains cas, les frontières étaient aussi plus poreuses entre les cours, par exemple à l'école Steiner, où le cours d'ECR était intégré au cours d'Histoire et à l'école juive, où il se glissait dans le cours de français. Le fait d'introduire des séparations à l'intérieur de ce découpage « naturel » serait donc probablement apparu artificiel et désincarné par rapport à l'expérience réelle des classes observées. Nous avons aussi réalisé qu'il s'avérait difficile de comparer systématiquement les mêmes situations d'apprentissage en ciblant des périodes d'observation préalables.

3.3.3. Préambule à l'analyse des données

Avant de présenter les résultats comme tels de l'analyse découlant de notre observation des écoles Steiner, musulmane et juive de Montréal, il convient de rappeler quelques remarques d'ordre général éclairant le sens de nos données.

Notre recherche consiste à explorer et à mieux comprendre le rôle de l'école dans la communalisation, en analysant sa contribution éventuelle dans la constitution, l'adaptation ou l'attestation de communautés de destin partageant les mêmes références à une tradition religieuse ou spirituelle. Certes, cette communalisation n'est pas que le fruit de la scolarisation et elle peut transiter par d'autres vecteurs que l'école, par exemple à l'intérieur d'autres institutions, telles que des associations, des centres communautaires, des lieux de culte ou d'autres formes de réseautage. Ainsi, notre étude n'a pas la prétention d'épuiser la réalité du processus de communalisation que l'on retrouve au sein d'écoles religieuses ou spirituelles, mais plutôt d'identifier selon quelles modalités l'école y contribue.

Dans cette perspective, l'observation nous a surtout permis de tracer un portrait de la classe, des acteurs (direction, enseignants et élèves), des « rituels » ponctuant la journée d'école et de l'ambiance entre les cours. Par leur caractère plus systématique et leurs traces écrites exhaustives (*verbatim*), les entrevues ont fourni de précieuses données complémentaires, d'autant plus qu'elles permettaient

souvent de préciser des aspects plus difficiles à observer ou à interpréter et qu'elles ont été menées à la suite des observations. Dans l'analyse, le lecteur verra qu'après chaque extrait d'entrevue ou d'observation présenté apparaît une série de lettres (ex. *E.S.P.4-5)* indiquant qui a été interviewé ou observé. La première précise s'il s'agit d'une séance d'observation (« O ») ou d'une entrevue (« E »), la seconde, s'il est question de l'école Steiner (« S »), musulmane (« M ») ou juive (« J »), puis la dernière renvoie au niveau scolaire, primaire (« P ») ou secondaire (« S »). Finalement, un chiffre indique le degré concerné et/ou une abréviation spécifie la discipline – ou l'orientation disciplinaire – de l'enseignant (ex. *sc* pour sciences; *fra* pour français, *ecr* pour Éthique et culture religieuse, *autre* pour un cours complémentaire, etc.).

Afin de demeurer cohérente avec notre démarche méthodologique, nous avons construit les chapitres d'analyse à l'image du déroulement de notre recherche dans les écoles. Les trois premiers chapitres renvoient donc à chacune des études de cas menées dans les trois écoles, Steiner, musulmane et juive. Nous avons choisi de commencer l'analyse par l'école Steiner. Ce cas de figure, présentant une communauté « constituée » en quelque sorte par l'école, sera suivi de l'analyse de l'école musulmane, qui renvoie plutôt à un cas d'« adaptation» à travers l'espace scolaire de la communauté externe. Puis, nous terminerons par l'école juive, qui illustre le profil d'une communauté éducative « attestant » la communauté ethnoreligieuse extérieure. L'analyse spécifique et indépendante des trois contextes éducatifs, dans un premier temps, facilitera l'exploitation des données moins comparables et permettra par le fait même de faire honneur à la singularité de chaque école. Mais afin de mettre à profit la mise en commun de ces trois écoles, un quatrième chapitre synthèse, complètera le travail d'analyse en effectuant une comparaison théorique des trois études de cas. Le lecteur remarquera d'ailleurs que les trois premiers chapitres sont structurés selon les mêmes sous-titres comparatifs, afin de circonscrire des thèmes communs d'analyse, qui seront naturellement réexploités dans une perspective comparative à l'intérieur de ce chapitre final d'analyse.

CHAPITRE 4

L'ÉCOLE STEINER, LA TRANSMISSION D'UNE NOUVELLE VISION DU MONDE?

4.1. Un matin à l'école Steiner

C'est lundi matin, 8h00. Les élèves sont placés en rang dehors selon leur degré, dans le jardin de l'école, et chacun à leur tour, ils entrent dans l'école, précédés de leur « professeur de classe ». Après avoir déposé leurs manteaux et leurs sacs sur leur crochet personnel près de leur classe, les élèves reviennent à tour de rôle, de la 6e à la 1re année, dans la « grande salle » formant le cœur de l'école, pour assister à l'« accueil » du lundi matin, qui se déroule à chaque début de semaine. Ils se placent en silence, debout, en rang, au milieu de la salle, surveillés par leurs professeurs qui se tiennent à côté de chaque rangée d'élèves. Un professeur se rend à l'avant de l'assemblée, allume une bougie sur la « table des saisons », décorée selon la saison en cours avec des matières naturelles retrouvées à l'extérieur, et salue les élèves en disant : « Bonjour, les élèves de l'école Steiner ». Les élèves répondent alors en chœur : « Bonjour Mme ou M. x ».

Le professeur croise alors ses mains sur sa poitrine (imité par les élèves) et commence à réciter une « parole », que les élèves de la 1re à la 5e année entonnent aussitôt. Puis, une seconde parole est réservée aux élèves de 6e année. Le professeur de 6e année relaie alors l'autre enseignant en avant et prononce avec les élèves cette parole :

Je regarde le monde, où brillent les étoiles scintille le Soleil, reposent les pierres. Les plantes vives y croissent, les animaux sensibles y vivent. Et l'Homme, doué d'âme, donne asile à l'esprit. Je regarde aussi l'âme, qui vit dedans mon être, l'Esprit de Dieu pénètre, lumière du Soleil, et lumière de l'âme, l'espace là dehors, et mon âme au dedans. Vers toi, Esprit de Dieu je me tourne et demande que forces bénissantes pour apprendre et travailler, grandissent dans mon être.

On peut remarquer que les élèves connaissent très bien cette parole puisqu'ils la prononcent chaque matin en entrant en classe. Une autre, plus courte, mais référant aux mêmes thèmes, est aussi récitée en guise de remerciement, avant l'heure du dîner.

Le professeur retourne ensuite dans les rangs et un autre se rend à l'avant pour raconter une petite histoire aux élèves. Ce matin, l'histoire raconte l'aventure d'un singe coincé sur une île, qui sollicite l'aide d'un crocodile pour parvenir à l'autre rive. Le singe, qui a peur de se faire dévorer, use de divers stratagèmes pour duper le crocodile et réussit finalement à traverser l'étendue d'eau sur le dos du crocodile sans une égratignure grâce à sa ruse. À la fin de l'histoire, le professeur éteint la bougie, souhaite une bonne semaine aux élèves, et chaque groupe retourne alors lentement vers sa classe, guidé par son professeur.

Avant de pénétrer dans la classe, décorée des couleurs progressives du spectre de l'arc-en-ciel, selon l'année scolaire, le professeur serre la main de chaque élève en lui demandant comment il va ce matin. Puis, une fois que les élèves sont tous assis à leurs pupitres, le professeur salue collectivement les élèves de sa classe : « Bonjour les élèves de la x^{e} année » et les élèves répondent aussitôt : « Bonjour M. ou Mme x ». L'enseignant prend ensuite les présences en chantant les noms des élèves : « x es-tu là? » et chaque élève présent répond en chantant : « oui, je suis là ».

Ce n'est qu'à la suite de ces rituels matinaux que peut réellement commencer la journée à l'école Steiner. Ce matin, comme tous les jours, le programme de la journée est conçu de telle sorte qu'il y ait d'abord une partie rythmique. Les élèves vont ainsi selon leur âge danser en récitant des comptines ou jouer à la « tague » dans la grande salle afin de bouger et de mettre en pratique leurs forces de « volonté » (mains). Cette activité physique sera suivie de la « Leçon principale » d'une durée de deux heures chaque avant-midi, au cours de laquelle sont abordées les notions plus proprement académiques de français, de mathématiques, d'histoire ou de sciences par exemple. Cette partie de la journée fait

davantage appel aux forces de la « pensée » (tête); c'est pourquoi elle est programmée en matinée. L'après-midi est généralement réservé à des activités sollicitant le « sentiment » (cœur) et se centre donc sur des activités artistiques, telles que la musique, la peinture, le « dessin de forme » – tracés géométriques – et l'« eurythmie » – gymnastique de l'âme – ou l'apprentissage des langues, incluant l'allemand et l'anglais.

Cette petite incursion dans une matinée typique de l'école Steiner nous révèle déjà, en condensé, plusieurs informations nous permettant de comprendre la démarche de l'école, sur lesquelles nous reviendrons tout au long du chapitre. Mais, en premier lieu, elle nous montre à quel point le « rituel » est au fondement de la scolarisation qu'on y propose. Ce rituel permet de distinguer ce qui se passe dans cette école de l'extérieur, de découper le temps, mais aussi de structurer l'espace et les relations entre les élèves et les enseignants. En questionnant les enseignants et la direction, nous avons rapidement découvert que rien n'était laissé au hasard dans l'école, chaque aspect répondant à une finalité précise. De même, en explorant les croisements entre les discours et les pratiques des enseignants, les convergences ou les écarts entre les interprétations et les perceptions des divers acteurs scolaires, des parents et des élèves, nous pouvons voir comment se construit, à l'intérieur de l'école, une véritable communauté.

4.2. La face interne de la communauté éducative

D'un point de vue *interne*, nous pouvons d'abord constater que les acteurs de l'école Steiner espèrent instaurer une « lignée croyante » (Hervieu-Léger, 1993) qui véhiculerait une vision anthroposophique du monde. Cette communauté éducative a d'autant plus besoin d'être légitimée qu'elle n'est pas aussi instituée que d'autres, comme les écoles juives ou musulmanes.

4.2.1. La formation attendue

À l'interne, le projet éducatif de l'école Steiner se déploie d'abord dans une formation souhaitée par l'école et par les parents d'élèves. En observant comment se déclinent ces deux niveaux d'attentes projetées sur l'école, nous pouvons constater qu'elles ne se rejoignent pas en tous points. Les principes valorisés dans l'école concernent en effet ce qui se passe dans l'espace scolaire, mais débordent aussi de

l'école en incluant des « recommandations » plus ou moins prescriptives à l'égard du mode de vie familial. Les parents, quant à eux, répondent à partir de perspectives différenciées à cet appel de l'école.

4.2.1.1. Les principes valorisés dans l'école

Les écrits de Rudolph Steiner représentent d'abord, comme nous pouvons le voir à travers les divers témoignages, les fondements normatifs d'une conception de l'éducation partagée par les enseignants. Nous n'avons pas décelé, à cet égard, de divergences significatives entre les enseignants, lesquels affirment à l'unisson que les œuvres de Steiner renferment une « manière de penser » intemporelle, pouvant être « recontextualisée » et revisitée à différents moments de la vie.

> *De la manière dont sont écrits les livres, tu peux lire l'une ou l'autre conférence n'importe quand, il amène une manière de penser particulière ne fusse que dans ses écrits. Donc ça reste ouvert dans l'époque où c'est lu. […] Même moi quand je lis, j'ai lu quelque chose il y a 1 an, 5 ans, 10 ans, bien, je le relis puis je le vois autrement dépendamment si j'ai vécu, si j'ai fait une autre formation, si j'ai échangé avec des gens, si j'ai vécu personnellement cette chose-là. E.E.S.P.4-5.*

> *Tout son curriculum… La base que Steiner a donnée. Pour chaque âge de l'enfant, c'est un bijou. E.E.S.P.T.autre2*

> *C'est sûr que c'est par rapport au curriculum, Steiner disait toujours que le curriculum, c'est l'être humain finalement. E.E.S.P.7.*

> *Je ne sais pas si je t'avais dit cette citation de Steiner : « la vraie éducation c'est que l'enfant s'auto-éduque et que le prof est là pour oter les entraves, puis le parent aussi doit oter les entraves ».E.E.S.P.6.7.*

Les extraits précédents donnent même l'impression, à certains moments, que les travaux de Steiner constituent une sorte de « canon » (religieux), dans la mesure où, comme un ensemble de textes sacrés, ils sont perçus comme une source d'inspiration suprême, indiscutable et intarissable guidant l'acte pédagogique. Cette impression est d'ailleurs confortée par le fait que plusieurs enseignants considèrent l'approche pédagogique de Steiner comme un idéal presque inatteignable, « plus grand que nous », vers lequel un enseignant ne peut que tenter de s'approcher. Une enseignante résume ici cette perception :

Quand on ouvre un livre de Rudolph Steiner, qu'est-ce que c'est la volonté de l'être humain ? La force de la pensée ? Qu'est-ce que fait le sentiment dans ces deux forces-là? Est-ce qu'on reconnaît qu'il y a trois forces de bases dans l'homme ? Comment elles travaillent ? À chaque âge, où est la force principale ? On essaie que chaque chose soit un écho, on n'est pas capable, c'est plus grand que nous. On tend vers ça. E.E.S.P.T.autre2

Cheminement spirituel

Cette vision anthroposophique de l'éducation se reflète plus particulièrement dans un discours spécifique sur le développement de l'enfant. L'observation et les entrevues permettent en effet de constater que, pour la plupart des enseignants, l'*évolution de l'enfant*, et donc de l'élève fréquentant l'école Steiner, s'appuie ouvertement sur les différents stades définis par Steiner, lesquels accordent une importance cruciale au *cheminement spirituel*.

Comme l'affirme une enseignante de l'école, la pédagogie Steiner est « la fille de l'anthroposophie ». Dans cette perspective, la directrice explique qu'au fondement de la philosophie éducative de l'école se trouve la reconnaissance d'une dimension spirituelle intrinsèque à l'humain, un point de départ de la pédagogie, mais aussi plus largement de l'anthroposophie :

Le point de départ, c'est de reconnaître qu'il y a une dimension spirituelle à l'être humain, c'est vraiment le point de départ de Steiner dans sa vision anthropologique. Je pense qu'on est allé de plus en plus vers une époque matérialiste [...] mais on réalise que si on fait pas d'effort pour maintenir cette dimension de l'identité individuelle, qu'on peut dire qui est éternelle si on croit à la dimension spirituelle de l'être humain, si on porte pas ça en nous, il y a quelque chose qui nous manque par rapport à l'enfant, nous c'est notre vision. E.D.S.P.

Comme la transformation des « corps » de l'humain s'opère grâce à une évolution de l'âme, élément de médiation entre les pôles physique et spirituel dans la perspective anthroposophique, il est logique que l'éducation recherche le développement optimal de cette faculté. Ainsi, comme l'explique un enseignant :

Plus on connaît l'être humain, plus on va savoir ce dont il a besoin, comme nourriture pour l'âme et... autant on va donner du lait pour le bébé, autant on va donner du lait de l'âme pour l'enfant, du lait spirituel, pour le jeune qui se demande : « qu'est-ce que je vais devenir dans la vie? ». E.E.S.P.7.

Destinée

Ce « lait de l'âme » ou « lait spirituel » est aussi censé permettre à l'enfant de découvrir plus facilement sa mission sur Terre et ainsi de poursuivre sa destinée :

> *Chaque enfant qui vient chez moi, je sais qu'il arrive avec un panier et que cette fois-ci sur la terre, ils ont des qualités à développer. Ils ne sont pas ici par accident, qu'ils ont une intention d'être ici. […] je reconnais que tu es un grand être et que tu viens de loin et que moi, je vais t'aider à devenir le plus toi-même. E.E.S.P.J.*

> *L'important c'est que l'enfant puisse trouver sa mission sur la terre. E.E.S.P.6.7.*

> *Tout ça pour dire que notre biographie fait vraiment partie de nous. L'être humain est un être mystérieux qu'on ne connaît pas encore vraiment. E.E.S.P.7.*

En effet, « Soumis au principe de réincarnation, le moi supérieur est perçu comme une entité poursuivant son évolution » (Meyor, 1996, p. 13). Cette évolution, gouvernée par la notion de « karma », conçoit l'humain comme le produit d'une double hérédité, qui exprime « la lente pénétration d'un Moi, porteur d'un passé spirituel dans l'armature corporelle qui porte, elle, le passé d'une race, d'une famille. Une double hérédité fait ainsi remonter l'homme à deux origines différentes » (St-Onge, 1986, p. 106). D'autres enseignants mettent d'ailleurs l'accent sur cette « double hérédité » en distinguant l'« être spirituel » de l'être physique ou psychologique, au cœur de chaque être humain :

> *Le corps physique, c'est pas juste une âme avec des sentiments et tout ça, mais aussi l'individualité qui s'affirme dans sa biographie, c'est aussi un reflet de l'être spirituel, chacun a sa biographie, son parcours de vie et ça, c'est un reflet de son identité spirituelle. E.E.S.P.7.*

> *il y a beaucoup qui se fait, mais cette rencontre de l'âme, cette rencontre de l'être spirituel qui est là, pas nécessairement l'être psychologique. E.E.S.P.T.autre2*

Comme le laissent voir ces témoignages, la prise en compte du cheminement spirituel de l'enfant – et de l'âme – ne représente pas qu'une finalité éducative « parmi d'autres », mais bien une pierre angulaire de la pédagogie, située au sommet de la hiérarchie des visées éducatives.

Rapport-Gratuit.com

Évolution

Cette conception particulière du développement de l'enfant met aussi l'accent sur le respect du *rythme* naturel de l'enfant, qui doit devenir le principal repère pour planifier l'évolution des apprentissages. Une enseignante indique en ce sens qu'elle décrirait de la manière suivante le sens de la pédagogie aux parents :

> *Je lui dirais premièrement que c'est une pédagogie qui respecte le développement de l'enfant, qui présente les choses au moment où l'enfant est prêt à les recevoir. C'est une pédagogie qui n'est pas seulement axée sur l'intellect, mais sur tout l'être humain, donc le cœur, le sentiment, la volonté par le mouvement et l'intellect par tout ce qui est académique. E.E.S.P.3.*

D'autres ajoutent, dans le même ordre d'idées, que : *« C'est vraiment d'essayer de créer un contexte dans lequel l'enfant va baigner qui est sain et qui correspond à son âme. E.E.S.P.6.7 »; « Ça revient beaucoup à dire de reconnaître les besoins d'un certain âge. Ça, c'est vraiment unique à la pédagogie. E.D.S.P. »*.

On voit bien à travers ces témoignages que les repères normatifs orientant la progression des apprentissages renvoient aux catégories de l'anthroposophie, soit aux trois forces de l'âme cernées par Steiner : la volonté (mains), le sentiment (cœur) et la pensée (tête). La directrice ajoute, en donnant l'exemple de la phase de l'imitation (0-7 ans), accompagnant le développement du corps physique et de la volonté, que les approches pédagogiques se moulent selon la période (septaine) dans laquelle se trouve l'enfant : « *S'il vit l'imitation, ça va être raconté sous une forme imitative* ». *E.D.S.P*. Il en va de même de la deuxième septaine (7-14 ans), qui se centre davantage sur la faculté du sentiment et le déploiement du corps éthérique, grâce à une approche pédagogique plus « autoritaire » :

> *Pour ces enfants-là, la beauté, on est en recherche de créer le beau pour les enfants, pour les nourrir, du ressentir, si je peux cultiver le ressentir, comment je me sens par rapport aux couleurs, aux mathématiques, tu découvres ce qu'il y a de magique dans les maths… On parle des années d'autorité. E.D.S.P.*

> *[…] il y a quelque chose qui est très soutenant au niveau de l'autorité. Je suis moins obligée d'aller dans la punition, ou dans un système de : je récompense… Ce qu'on voudrait graduellement développer, c'est cette force d'autonomie qui fait que j'agis parce que je sais que c'est la bonne chose à faire […] parce que je vois mon prof faire que je considère qui est vraie et j'ai confiance que c'est vrai. E.D.S.P.*

J'ai mon territoire, il y a pas nécessairement une distance, moi les élèves vont venir me faire des calins, c'est pas de l'autorité pour être au-dessus d'eux, mais il y a une distance qui est là, t'es dans un espace où c'est pas la récréation. E.E.S.P.3.

Une protection de l'enfance

Par ailleurs, la conception de l'autonomie de l'enfant y est étroitement liée au déploiement de sa *dimension spirituelle* et donc de sa capacité « à observer avec une pensée vivante comment, à l'échelle de son individualité, l'essence spirituelle agit créativement sur la nature qui le constitue » (Meyor, 1996, p. 13). Cette prise de conscience, qui se traduit par une convergence en l'être humain des pôles physique et spirituel ne se réalise, selon Steiner, qu'à travers l'exercice de la pensée libre et créatrice, et donc grâce aux activités artistiques, comme le rappelle la direction :

Rudolph Steiner a dit après quelques années si j'avais à le refaire, je mettrais encore plus d'activités artistiques. Parce que le processus artistique est celui qui nous permet de créer du nouveau. [...] On ne peut pas vraiment se préparer à l'avenir en terme de contenus de connaissances, on a besoin de ce contenu, de se relier aux connaissances, aussi pour notre travail, mais on a aussi besoin de développer cette possibilité de rencontre vers l'avenir. E.D.S.P.

C'est une autre approche qui permet à l'enfant de ressentir qu'il peut tout faire dans la vie : il peut faire de la musique, il peut chanter. E.P.S.P.4.

La créativité, c'est dans le travail artistique, la beauté des médiums qu'on utilise aussi, et tout ce que ces médiums-là nous permettent. E.E.S.P.T.autre2

Ces extraits d'entrevue illustrent bien que les finalités éducatives de l'école Steiner ne visent pas tant à transmettre des contenus de connaissances qu'à préparer les élèves à « rencontrer » un avenir qu'on ne connaît pas encore, d'où l'importance dans cette perspective de les initier à diverses formes d'activités artistiques.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Or, comme l'explique la direction, avant que ne puisse émerger un éveil au monde réel associé au jugement critique, l'autonomie de l'enfant doit d'abord être solidement construite, à partir des « images » des contes, des mythologies, et ce, dans un contexte de « protection de l'enfance » :

> *C'est plus ça, on veut protéger cette enfance-là, comme une plante où tu mets un tuteur, pour qu'elle grandisse dans des conditions favorables, tu ne t'attends pas à ce qu'il y ait une floraison tout de suite, tu ne t'attends pas à ce que l'enfant en première année commence à analyser des choses. E.D.S.P.*

Ainsi, au cours des premières années, l'enfant sera socialisé dans un perspective davantage « imitative », visant à établir en lui les bases nécessaires à la floraison d'une véritable autonomie, d'une faculté de jugement. Comme le précise la direction, il ne s'agit pas à cette étape d'inviter l'enfant à « analyser » les savoirs transmis, mais plutôt à les « recevoir » sans avoir à choisir entre eux. Ces savoirs, soigneusement aménagés dans un ordre spécifique, devraient donc s'imprimer en l'enfant, comme une sorte de « logiciel », qui lui permettra plus tard d'appréhender le monde avec ces outils intériorisés dans l'enfance. L'extrait suivant sous-tend aussi l'idée qu'avant de pouvoir émerger, le jugement doit s'ancrer dans une certaine vision du monde, doit être « préparé » par divers apprentissages:

> *Nous on appelle ça la construction du je. […] Nous on dit, on n'a pas encore préparé cette faculté de jugement là. Il faut préparer… mais je sais que pour le ministère, c'est difficile qu'on veuille préparer ce jugement-là (rires), parce que pour eux on devrait déjà exercer ce jugement-là. Nous on dit non, on va le faire d'une façon différente. Oui, on veut que l'enfant, l'individu arrive en toute liberté à avoir développé cette faculté de jugement. En fait, on est profondément convaincus que c'est au secondaire qu'on commence vraiment à exercer cette faculté de jugement, mais pour arriver là, on est dans ce processus-là. Il y a des étapes, comme pour cultiver une plante. E.D.S.P.*

L'analogie récurrente entre l'enfant et la croissance d'une plante (dans le discours de la direction, mais aussi des enseignants) rappelle d'ailleurs la métaphore de l'« enracinement » de l'individu dans le « terreau » de sa culture primaire, souvent mise de l'avant dans la conception libérale de l'autonomie, fondée sur la primauté de la liberté de conscience. Sans la médiation d'un tel enracinement, grâce à l'imitation, l'individu ne peut en effet disposer dans cette approche d'une réelle capacité de jugement.

Une fois incorporées ces différentes conceptions du monde, cristallisées dans une sélection spécifique de savoirs, l'enfant peut alors entrer dans une nouvelle étape du développement de son autonomie (sous le signe de l'autorité), marquée par l'éveil de sa conscience et son « positionnement dans le monde » :

> *L'année passée, ils voulaient savoir quand c'était de la mythologie et quand c'était de la vraie histoire et savoir comment prouver que c'était la vraie histoire. [...] Puis il y a des questions qui s'éveillent, il y a du rejet, ils sont en train de se positionner dans le monde, puis petit à petit, c'est l'idée qu'ils deviennent de plus en plus autonomes dans leur pensée, mais ils apportent avec eux tout ce bagage-là de comment les choses ont évolué dans toute l'humanité, tu sens la suite avec ce qui est venu avant. E.E.S.P.6.7.*

Les témoignages recueillis indiquent donc la nécessité pour les enfants d'incorporer un certain nombre de croyances et de représentations du monde avant d'exercer leur faculté de jugement. En d'autres mots, l'école Steiner recherche certes à développer l'autonomie des enfants, mais dans une direction normée par un certain nombre d'apprentissages essentiels, planifiés à des moments précis de leur développement.

4.2.1.2. Les vecteurs de transmission de la pédagogie Steiner aux parents

Les principes valorisés par l'école dans la formation des enfants laissent déjà voir des différences potentielles avec ceux mis de l'avant dans d'autres écoles, privées ou publiques. Mais à l'inverse des cas habituels dans lesquels l'école privée se met, jusqu'à un certain point, au service de ce que les parents souhaitent, il se produit plutôt l'inverse au sein de l'école Steiner. En effet, la direction et les enseignants s'attendent non seulement à ce que les parents adhèrent au projet éducatif de l'école, mais aussi à ce qu'ils « appliquent » à la maison la pédagogie Steiner afin de créer une certaine continuité avec la socialisation scolaire. En ce sens, la formation souhaitée par l'école déborde l'espace scolaire, ce qui rend d'autant plus décisive l'initiation des parents à la pédagogie Steiner (à l'intérieur et hors de l'école). Celle-ci transite d'ailleurs par plusieurs vecteurs *idéologiques* et *communautaires*.

Les voies idéologiques

Sur le plan idéologique, l'école diffuse à travers plusieurs voies les principes de la vision du monde de Steiner, de manière à permettre aux parents qui le souhaitent de se familiariser

graduellement avec les fondements de la pédagogie. Mais comme le précise une enseignante, cette introduction à la pédagogie se fait « à petites doses » : « [...] *d'ailleurs, il y en a plusieurs qui ne savent même pas c'est quoi et ils ont même très peu d'idées c'est quoi la pédagogie Waldorf, mais s'ils sont ici pendant 8 ans, ils ont bien le temps de le découvrir. » E.E.S.P.J.* Certains enseignants ajoutent dans le même esprit qu'il ne faut pas trop brusquer les parents, en leur parlant des implications de la pédagogie dans le mode de vie familial, pour éviter qu'ils ne quittent l'école : *« Si on est trop direct avec les parents, ils partent. » E.E.S.P.autre2*.

Nous avons en effet remarqué que les enseignants et la direction se montraient plutôt réservés quant à l'utilisation de termes anthroposophiques, lorsqu'ils s'adressaient aux parents, et ce, surtout au début de la prise de contact. Par exemple, lors d'une rencontre d'information visant à présenter la pédagogie à de nouveaux parents, la directrice a choisi de décrire la pédagogie Steiner comme une approche articulée à une conception différente de la nature humaine, mais en troquant discrètement le mot « anthroposophie » par « anthropologie ».

Malgré tout, l'école fournit de multiples occasions aux parents de découvrir les fondements idéologiques et normatifs de la pédagogie afin de faciliter l'adéquation entre le milieu scolaire et familial. De nombreuses conférences portant sur la pédagogie Steiner sont d'abord programmées tout au long de l'année scolaire. À ces occasions, des spécialistes du Québec, mais aussi des États-Unis et de l'Europe, viennent aborder des aspects spécifiques de la pédagogie et de ses implications sociales. Lors de notre passage, nous avons par exemple assisté à une présentation sur l'interprétation anthroposophique des contes de Grimm et à une conférence sur la construction de la « communauté » sociale à travers l'éducation.

Pour l'année 2012-2013, l'école avait aussi planifié une grande conférence abordant l'effet des médias sur la créativité. De même, divers congrès sont régulièrement organisés en cours d'année, afin d'assurer la formation continue des enseignants, mais aussi d'offrir un enseignement d'appoint aux parents souhaitant mieux s'approprier les principes de la pédagogie. Pendant notre observation, un congrès pédagogique traitant entre autres des techniques d'aquarelle, de chant et d'interprétation des contes était offert. Pour l'année 2012-2013, un nouveau congrès anthroposophique portant sur la conscience et la méditation avait aussi été annoncé. Au fil de l'année, des conférences plus ponctuelles, ciblant en particulier les parents, sont aussi organisées assez régulièrement par des enseignants de

l'école, afin de vulgariser certains aspects de la pédagogie. Au cours de notre passage, une série de présentations a notamment abordé les 12 sens et les phases de développement de l'enfant selon la pensée de Rudolph Steiner, ainsi que divers exemples pratiques du curriculum (eurythmie, mathématiques, dessin de forme, etc.). Le nombre de parents ayant assisté à ces conférences variait en moyenne entre deux ou trois à une dizaine, et leur présence s'accroissait lors des grands événements sollicitant des conférenciers étrangers.

D'autres activités, moins directement imbriquées à la pédagogie, sont aussi mises sur pied à l'école, afin d'approfondir d'autres « branches » de la pensée de Steiner. C'est le cas entre autres des ateliers de fabrication de poupées Waldorf – de petites poupées de chiffon artisanales – planifiés en cours d'année et annoncés aux parents par l'école. Des enseignants prennent aussi l'initiative, dans certains cas, d'organiser certains ateliers pour répondre à des besoins plus ponctuels des parents. Par exemple, pendant notre passage, une « jardinière » (éducatrice au jardin d'enfants) nous a dit avoir préparé une activité sur le livre *Simplicity parenting*, exposant une méthode d'éducation liée à la pédagogie Steiner :

> *Je vais faire une formation sur Simplicity Parenting. […] Lui c'est un sociologue, un thérapeute et un professeur Waldorf et c'est vraiment les mêmes principes qu'on utilise pour le jardin d'enfants comme le rythme, simplifier les jouets, enlever la machinerie pour les enfants (TV) et une des premières choses… il dit que les enfants ont en moyenne 150 jouets dans leur chambre et il demande de réduire et donne 10 moyens de réduire. E.E.S.P.J.*

Sur une base moins systématique, mais néanmoins assez régulière, les enseignants gardent aussi un contact par courriel avec les parents d'élèves de la communauté scolaire en leur acheminant différentes informations concernant des activités liées de près ou de loin à la vie de l'école. Pendant notre période d'observation, un enseignant a notamment envoyé aux parents un article abordant les effets nocifs de la télévision sur les enfants. Un autre leur a transféré plusieurs informations concernant des activités sur la méthode curative Padovan[37] et la médecine anthroposophique.

Ces différents vecteurs de transmission de la pédagogie Steiner aux parents construisent donc une sorte de toile de sens créant une atmosphère propice à la découverte progressive des principes de la pédagogie et de ses diverses applications. Ultimement, cette communication régulière vise à faciliter le

[37] Voir la description sommaire de la méthode curative Padovan à la page 158.

dialogue avec les parents autour de l'« hygiène » de vie à la maison préconisée par les enseignants et la direction (alimentation, rythme de vie, télévision, jouets de plastique, etc.).

Comme le résume ici la direction, l'« entre-cours » de l'école Steiner constitue un levier important pour agir sur le mode de vie des enfants :

> *Mais oui, la personne qui vient [vendre ses légumes de la ferme], elle cultive en biodynamie ou en biologie, donc on fait des choix d'une nourriture, d'un vêtement qui est sain pour l'enfant, mais tout ça c'est un processus exigeant et il y a une raison pour laquelle on le fait. L'idée qu'il y a un bien-être pour l'enfant. Donc, moi je pense que ça se passe beaucoup dans cet entre-cours là… E.D.S.P.*

Cela dit, outre les exemples d'activités de sensibilisation offertes aux parents en cours d'année, nous n'avons pas constaté au fil de notre passage de pression directe exercée sur les familles afin qu'elles « corrigent » leurs pratiques quotidiennes, en fournissant par exemple un lunch particulier aux enfants. Mais cela ne veut pas dire qu'il n'existe pas de pression normative en ce sens, comme ce peut être le cas entre autres, par la présence hebdomadaire du « marché du vendredi » ou de l'utilisation systématique d'aliments biologiques dans l'espace scolaire (entre autres au jardin d'enfants et lors des journées portes ouvertes).

Les activités communautaires

La vision du monde de Steiner transite aussi par la voie d'activités communautaires qui resserrent les liens entre les parents et les enseignants tout en renforçant l'existence tangible d'une communauté éducative. L'école ponctue d'abord l'année par les fêtes « cardinales », des événements souvent calqués sur le calendrier chrétien qui permettent de célébrer le changement de saisons à l'école et de raffermir l'esprit communautaire, comme le mettent en lumière certains enseignants :

> *Par exemple, la Michaëllie, c'est la fête du courage, on peut avoir l'image de Michaël dragon, mais aussi la lumière commence à diminuer puis il y a des forces de courage qu'on doit allumer en nous pour confronter l'hiver. E.E.S.P.6.7.*

Ça vit comme étant dans le cycle de l'année, ce sont des gestes qu'on valorise, puis nous c'est notre geste d'école et tout le monde est accepté, peut vivre l'expérience. Mais on ne va pas fêter dans toute l'école toutes les religions, mais dans chaque classe on peut faire vivre des choses. E.E.S.P.6.7.

Au cours de l'observation, nous avons d'ailleurs pu assister à l'une de ces fêtes, célébrée au printemps : la Michaëllie, considérée à l'école Steiner comme la fête du courage. Au cours de celle-ci, comme dans toutes les autres, nous avons constaté que les parents étaient fortement impliqués dans le déroulement des activités. Le matin de la fête en question, les enseignants ont d'abord réparti les élèves en petits groupes, auxquels ils ont assigné différents noms d'animaux (loutres, hérons, aigles, tortues, ours, etc.). Ensuite, tous les élèves, accompagnés des enseignants et de plusieurs parents participant à l'activité, se sont rendus à pied dans un parc boisé situé à environ 5 km de l'école. Une fois arrivés, ils ont partagé une soupe aux légumes biologique préparée à l'école, en formant un grand cercle. Puis, les élèves ont commencé à construire des huttes avec des branches d'arbre afin de se protéger des « dragons » ayant attaqué leur « village » l'année précédente. Des parents costumés en dragons ont ensuite commencé à arriver en grondant dans le boisé. Pour se protéger d'eux, les enfants devaient se placer en cercle et chanter en chœur diverses chansons de la Michaëllie – préalablement apprises : *« Micaël, lumière du ciel donne-nous force et courage archange Michaël » ; « Nous sommes en route pour la Saint-Michaël contre le plus fort des dragons, la clarté divine nous guide » ; « Terre rouge, terre de feu, terre, terre, terre de lumière, terre rouge sous un ciel bleu »*.

Ce type d'activités auxquelles les parents sont grandement encouragés à participer reflète bien la dimension communautaire permettant de diffuser la vision du monde de l'école. Pour la majorité d'entre eux, la présence à cette fête est devenue un rendez-vous annuel auquel ils tiennent beaucoup. D'autres activités sont régulièrement organisées à l'école, dont les journées Portes ouvertes en début d'année et le marché de Noël, qui réunit, une fois l'an, plusieurs artisans invités à vendre les produits qu'ils créent (savons, chandelles, baumes à lèvres, poupées Waldorf, etc.). Une fête champêtre est aussi célébrée chaque printemps, au cours de laquelle les enseignants, les parents et les élèves s'adonnent à différents jeux (dont un théâtre de marionnettes) et peuvent se procurer les produits naturels offerts par des artisans. Dans tous les cas, les parents disponibles et intéressés sont invités à se joindre à l'équipe bénévole de l'école pour mettre en œuvre ces activités. Or, étant donné la fréquence assez intensive de cette sollicitation, un parent nous a confié son épuisement :

Les parents font partie du réseau de l'école, mais honnêtement, si on ne l'a pas vécu, si on n'a pas mis les pieds dans l'école, on ne peut pas imaginer à quel point les parents le sont et doivent s'impliquer. Ça passe par faire de la bouffe, laver, nettoyer, mais ça aussi ça fait partie des contraintes ou des conséquences désagréables des problèmes de l'école. [...] On constate que c'est surtout un noyau de parents qui s'impliquent, mais il n'y a personne qui se demande pourquoi. On est trop sollicités et on devient essoufflés. E.P.S.P.4.

À côté des diverses activités organisées et de l'engagement sollicité des parents, la dimension communautaire s'exprime aussi par la projection de l'école dans une communauté transnationale, *virtuelle*, qui fournit des assises plus tangibles à la « communauté » scolaire en l'associant à un réseau *supranational* d'individus et de groupes liés à l'anthroposophie. Cette communauté virtuelle crée un lien symbolique entre tous les membres qui s'y identifient et fournit vraisemblablement une crédibilité accrue au paradigme anthroposophique et à son approche pédagogique. Deux enseignants témoignent ici de l'étendue de cette communauté :

Comme c'est quelque chose d'international, il y a du monde de partout, mais avec la même pensée. Oui, qui sont allumés tout le temps aussi apprennent en faisant leur travail avec d'autres personnes d'autres cultures, d'autres pays. Donc, c'est toujours quelque chose de très vivant.E.E.S.P.4-5

[...] Steiner dit on peut être musulman, être bouddhiste et être dans une école Waldorf. D'ailleurs, il y a des écoles musulmanes maintenant au Pakistan, en Afghanistan, en Égypte, il y a des écoles Steiner maintenant, au Japon aussi, à Tokyo, en Chine, il y a une centaine de jardins d'enfants. E.E.S.P.7.

Cette dimension internationale de la communauté Steiner se reflète aussi dans les liens actifs entretenus par l'école avec différents conférenciers internationaux, issus d'organisations Waldorf-Steiner à travers le monde. Plusieurs d'entre eux, d'après les conférences auxquelles nous avons pu assister, venaient de l'*Association of Waldorf Schools of North America* (AWSNA). Dans d'autres cas, l'école se fait le relais, grâce à son réseau virtuel, d'activités anthroposophiques débordant le cadre de l'école, et fait même parfois la promotion de conférences internationales. Ce lien à la fois virtuel et réel avec une communauté anthroposophique transnationale renforce donc la *structure de plausibilité* (Berger et Luckmann, 2003) incarnée dans l'école, y compris aux yeux des parents, dans la mesure où cette dernière englobe plusieurs facettes de l'existence, en plus de la scolarisation des enfants, et se voit partagée par d'autres.

4.2.1.3. Les raisons d'un choix chez les parents

Les parents, qui ont au final le dernier mot, déploient différents types d'attentes quant à la formation souhaitée à l'école Steiner et affichent donc des degrés très inégaux d'adhésion aux principes valorisés dans l'école. L'analyse nous a plus spécifiquement permis d'identifier trois grands profils caractérisant la relation des parents à l'école.

Les férus d'anthroposophie

Une première catégorie de parents, plutôt minoritaire, n'est plus à convaincre. Il s'agit essentiellement de personnes ayant baigné tout au long de leur vie dans un milieu (familial, scolaire et/ou professionnel) empreint d'anthroposophie. Dans ce cas, on observe naturellement un degré d'implication idéologique plus élevé de la part de ces parents, qui se sentent non seulement en relation avec l'école, mais aussi naturellement liés à ce milieu scolaire. Une mère explique ce type de rapport à l'école, en remontant à l'influence de son milieu familial :

> *Mes parents sont entrés en contact avec la pédagogie parce qu'ils faisaient partie du groupe dans les années 1970, le premier groupe qui s'est intéressé à la pédagogie, qui voulait fonder l'école, c'était un groupe anglophone. […] Mes parents étaient impliqués dans l'école. […] Puis moi à ce moment-là, je me suis mariée, mais quelque part, ce qui était clair c'est que quand j'allais avoir des enfants, ça allait de soi. E.P.S.P.1.*

D'autres parents, ayant connu la pédagogie Steiner un peu plus tard dans leur vie – notamment à travers leur parcours professionnel –, s'y engagent aussi profondément et conçoivent par conséquent ce choix scolaire comme indispensable pour leur enfant. Deux parents d'élèves, devenus des enseignants de l'école Steiner, rendent compte ici de la décision catégorique d'envoyer leur enfant dans ce milieu éducatif :

> *Comme parent, c'était : "ou bien je vis ou bien je vis pas", le choix de l'école Steiner. J'avais des problèmes d'argent, mais j'avais besoin d'envoyer mes enfants ici. […] J'avais besoin de cette école. E.E.S.P.T.autre1.*

> *Je suis allée à un atelier quand il avait deux ans, qui s'appelait : comment choisir la meilleure école pour son enfant ? Et là, la conférencière parlait des différentes écoles, de la pédagogie Frenet, les pédagogies ouvertes, l'école du quartier, Montessori, puis quand elle a parlé de Waldorf, dans ma tête, ça a vraiment allumé quelque*

Rapport-Gratuit.com

chose. […] Alors, j'ai dit à mon mari : trouve un job dans une ville où il y a une école Waldorf ou bien je divorce et je m'en vais là avec mon fils. E.E.S.P.3.

Dans le même sens, un parent convaincu précise que ce qu'il apprécie particulièrement de l'école Steiner, par opposition aux autres écoles privées ou publiques, c'est son « projet éducatif en arrière », en se référant ici au dais anthroposophique :

Là [à l'école Steiner], j'ai vraiment vu comment ça se passait et j'ai trouvé ça bien […] ailleurs la pédagogie était vraiment sans support, sans soutien, sans vrai projet éducatif en arrière, tsé, il faut que l'enfant sache à tel âge telle matière, tels acquis, puis c'est un peu n'importe quoi.E.E.S.P.T.autre2.

Évidemment, ces parents connaissent généralement mieux que les autres les bases anthroposophiques de l'éducation Steiner et assistent plus assidûment aux différentes activités organisées par l'école (fêtes, portes ouvertes, conférences, etc.), comme nous avons pu le constater en fréquentant nous-mêmes ces lieux de rencontre de la communauté éducative.

Les parents liés par « affinités électives »

Une autre catégorie de parents d'élèves maîtrise moins les fondements anthroposophiques de l'éducation, mais partage avec les parcelles qu'elle en saisit des « affinités électives » (Löwy, 2004; Weber [1904-1905] 1964) sur le plan spirituel, qui lui permettent probablement d'entrevoir, à cet égard, une compatibilité entre sa propre conception du monde et celle de l'école Steiner. Ce que ces parents ont surtout en commun, c'est une tendance à séparer la religion et la spiritualité, en exprimant par le fait même une croyance vécue hors des institutions traditionnelles (par exemple l'Église catholique). Les témoignages suivants illustrent à des degrés variables cette opposition sémantique entre religion et spiritualité, tout en laissant voir un profil de croyance subjectivé et distancié à l'égard des contraintes des institutions normatives :

Je ne pratique aucune religion. […] j'ai une foi que je développe en moi pour ressentir plus d'espérance, pour me sentir plus liée au vivant, à la nature, mais sans connotation religieuse parce que pour moi, c'est l'accaparement par les humains… E.P.S.P.5.

Pour moi, la vie spirituelle, c'est éveiller le germe spirituel de chacun à l'intérieur. C'est éveiller cette humanité à l'intérieur, l'amour, c'est ça pour moi la vie spirituelle, ça passe pas par la religion.E.P.S.P.4.

Mais moi, la religion je la vois comme très contraignante, tu fais ça, tu ne sais pas pourquoi tu le fais, mais tu le fais, à cause que quelqu'un dans l'au-delà a décidé que c'était comme ça. C'est trop rigoureux pour moi, c'est dénué de sens alors qu'une spiritualité, ça apporte un bien-être puis il faut que tu comprennes ce que tu fais. E.P.S.P.7.

We are not religious. I was brought as catholic, my husband was brought as catholic also, but not really, but we are very spiritual. E.P.S.P.6.

D'après les entrevues, ce type de recherche spirituelle s'articule aisément avec l'approche proposée par la pédagogie Steiner, qui utilise un vecteur « universel », détaché d'une confession particulière, pour transmettre cette spiritualité aux élèves. En ce sens, les parents soucieux de fournir à leurs enfants une éducation spirituelle sans pour autant vouloir les soumettre à la « contrainte » d'une religion institutionnelle voient l'école Steiner en adéquation avec leurs convictions personnelles :

Les familles qui sont ici, elles sont de tradition par exemple musulmane ou juive, mais un peu comme… moi j'ai été élevée dans une tradition chrétienne, mais sans confession. Pour eux, c'est des gens qui disent moi je suis né dans ce contexte-là plutôt culturel que religieux, puis moi, ce qui m'intéresse, c'est que mon enfant aussi vive… qu'il ait un aspect [spirituel]… mais la façon dont elle est amenée n'est pas si importante […] E.P.S.P.3.

C'est une façon de remercier quotidiennement, qui ? peu importe, ça peut être Dieu, Allah, je ne sais trop, c'est pas nécessaire que ce soit mentionné, ça peut l'être dans le cadre de ta maison, mais ici à l'école il y en a pas de Dieu nommé, il y en a peut-être un dans ta tête, mais ça s'applique à tous cette spiritualité-là, c'est universel. E.P.S.P.7.

Ces parents ne veulent donc visiblement pas vivre leur spiritualité dans le lieu de la lignée croyante habituelle – en l'occurrence, pour la plupart d'entre eux, l'Église catholique –, mais ne souhaitent pas pour autant renoncer à offrir à leurs enfants une éducation « spirituelle ».

Il peut toutefois se produire des « incidents critiques » avec certains parents lorsque ces derniers sentent que la spiritualité nourrie à l'école bascule vers une forme « déguisée » de confessionnalité chrétienne. Quelques enseignants rapportent ce type d'incidents à l'école Steiner, tout en spécifiant

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

qu'il s'agit surtout de cas isolés. Soulignons dans le même sens qu'au cours de notre période d'observation, nous n'avons pas été témoin de telles situations :

> *C'est comme les œufs de Pâques au jardin d'enfants il y a deux trois ans. Il y avait des parents hindous qui ne comprenaient pas du tout pourquoi on faisait des œufs de Pâques. […] Comme la fête de la lumière des Juifs, qu'est-ce que c'est? Nous on fête la Saint-Martin, c'est notre fête de la lumière. […] La Michaëllie, c'est le 29. Votre fête, malheureusement, c'est le 29. Mais en même temps, l'école, c'est ça qu'on fait. C'est sûr que des fois ça crée des frictions. […] On essaie de présenter ça avec des mots, l'image de fond, l'archétype. E.E.S.P.T.autre2*

> *Un papa musulman avait vu l'image de la Madone, Marie sur le mur, et avait demandé : « comment vous pouvez afficher cela sans promouvoir cette religion? » On avait répondu : « C'est plus l'image de la mère universelle, dans toutes les religions, islam, christianisme. […] ». E.E.S.P.2.*

> *Quand je parle de Saint-François par exemple, moi je ne dis pas que c'est Saint-François, je dis que c'est Francesco, François d'Assise. Mais pour certains parents qui entendent ça, on est en train d'endoctriner les enfants.E.E.S.P.3.*

Les néophytes « sélectifs »

Un dernier ensemble de parents entretient un rapport un peu plus « instrumental » à la vision du monde de Steiner. Ceux-ci ne connaissent pas vraiment l'anthroposophie, mais intègrent quand même – selon des modalités variables – dans leurs pratiques quotidiennes différents aspects de la pédagogie Steiner, dont un usage limité de la télévision, de l'ordinateur et une mise à l'écart des jouets de plastique. Un parent d'élève illustre ce type d'intégration partielle de la vision du monde de Steiner dans le mode de vie familial en affirmant avoir mis en place un ensemble de pratiques liées à la pédagogie à la maison, sans pour autant connaître les fondements anthroposophiques de l'école :

> *Je t'avoue que j'ai n'ai ni eu le temps, ni pris le temps d'y aller en profondeur, mais depuis la naissance de mes enfants que je baigne dans ça et j'essaie de faire en sorte que nos faits et gestes, nos actions, nos façons de voir les choses sont imprimées de la pédagogie, de ce qu'on connaît de la pédagogie. À titre d'exemple encore, il n'y a pas de télé chez nous. E.P.S.P.7.*

Ce type de parents est aussi décrit par la bande par les enseignants et la direction, qui affirment que ceux-ci choisissent l'école pour répondre à des besoins spécifiques – entre autres pour permettre à leurs enfants de « respirer » – ou bien sont séduits par des éléments plus superficiels de la pédagogie, sans l'appliquer à la maison :

> *La nouvelle tendance, c'est tu mets ton enfant à l'école Waldorf, comme un spa, le spa Waldorf, c'est une blague entre nous. Les parents disent : « mon enfant ne respire pas à l'extérieur ». […] Mais après ça, ils continuent à faire leur tutorat. Tu veux les deux. Mais on leur dit, vous avez mal compris. C'est sérieux ici. C'est ça l'engagement des parents. […] E.D.S.P.*

> *Donc, pas nécessairement pour ces enfants-là, mais pour des enfants plus vieux qui viennent de l'extérieur, soit au jardin d'enfants, pour des parents qui sont attirés par la pédagogie, mais qui l'appliquent plus ou moins à la maison, donc ça fait plus ou moins de cohérence. Donc, c'est dans ces cas-là que les profs font cette demande : est-ce qu'on pourrait regarder ensemble certaines choses? E.P.S.P.3.*

4.2.1.4. Une exigence de cohérence entre la famille et l'école

De l'avertissement… à l'exclusion

Comme le mettent en lumière plusieurs enseignants, cette modalité d'entrée dans l'école peut provoquer certaines tensions en ce qu'elle brise la *cohérence* perçue comme nécessaire entre le « geste de l'école » et la famille. Dans les extraits d'entrevue qui suivent, les enseignants et la direction pointent les divers points de tension possible entre la culture scolaire et celle de la famille, dont l'alimentation, le rythme de vie, les jouets de plastique et la télévision.

> *Si l'enfant passe la fin de semaine à regarder la télé, quand il arrive le matin, c'est difficile pour lui de s'ouvrir pour écouter l'histoire. Nous on sent que le lundi matin, il y a un grand ménage à faire pour toucher l'enfant. […] La télévision c'est un jouet tellement raffiné, qui peut tellement faire de choses que j'ai plus de place comme enfant pour créer. E.D.S.P.*

> *C'est qu'il va y avoir des changements qui vont arriver parce qu'à mesure que les gens découvrent des principes de la pédagogie et ce qu'on fait avec les enfants, bien ils commencent à jouer les jouets en plastique, là […] il faut qu'ils éduquent la parenté. Ensuite, la télévision disparaît sous un tissu et papa qui aimait beaucoup*

regarder le football, et parce qu'ils ne viennent pas aux réunions, ils ne comprennent pas les changements.E.E.S.P.J.

Si l'enfant fait des progrès, on peut continuer. Mais si on ne voit aucun progrès, ça dépasse peut-être nos ressources ou peut-être que la famille n'est pas prête à coopérer parce que souvent c'est lié à toutes sortes de choses, ça peut être lié à l'alimentation. Les parents sont toujours libres de faire leur choix, mais s'il y a des difficultés…. Puis ça peut être difficile. E.E.S.P.6.7.

Un enseignant évoque même la possibilité d'envisager le départ de l'élève dans le cas d'une impasse entre le parent et l'école sur ces aspects non négociables de la pédagogie :

Je dirais que l'éducation c'est créer une culture pour l'enfant, des habitudes de vie, des valeurs. Si les parents choisissent l'école, il faut qu'il y ait une cohésion avec le geste pédagogique. […] Ça devient surtout important si l'enfant commence à avoir des problèmes à l'école. […] Mais quand les parents ont un style de vie tellement différent des valeurs… E.E.S.P.6.7.

L'allongement du processus de sélection

D'ailleurs, pour pallier ces occasions de conflit plus ou moins larvées entre l'école et la famille, la direction en est venue à allonger son processus de sélection des élèves et ainsi, à limiter la dimension instrumentale de l'implication des parents dans l'école :

On a établi plusieurs mécanismes. Ça devient de plus en plus long pour les parents d'entrer dans l'école. On demande aux gens de venir à une visite commentée, ça, c'est l'école. Y a une rencontre avant, ils rencontrent le professeur. Ce sont tous des moments où on essaie de dire : vous faites un choix finalement. Il y a toute une conversation avec la personne aux admissions.E.D.S.P.

Dans le même sens, une membre de l'administration de l'école explique qu'elle a ajouté des entrevues supplémentaires auprès des parents lors de la procédure d'accueil afin de s'assurer d'une meilleure compréhension par ces derniers de la pédagogie, y compris de son « aspect spirituel » :

C'est pour ça que dans mon travail aux admissions, j'ai mis en place certaines politiques d'accueil aux parents, j'ai changé un peu la formule avec une entrevue supplémentaire qui n'existait pas précédemment, avec moi, avant la rencontre avec les profs […] pour certaines familles, c'était pas clair. Peut-être aussi que l'aspect que je

voulais cerner, c'était est-ce que les parents avaient cette conscience ou envie de rencontrer aussi cet aspect spirituel et aussi s'ils venaient d'une confession en particulier? E.P.S.P.3.

Ces trois déclinaisons de l'incorporation de la vision du monde de l'école Steiner dans le mode de vie familial peuvent évidemment s'entrecroiser dans le discours de certains parents, mais en général, nous avons remarqué qu'un profil dominant se détachait souvent lors des entrevues. En vertu du commentaire de la direction concernant la tendance au « spa Waldorf » chez de plus en plus de parents et les conversations informelles échangées avec plusieurs enseignants, il nous a semblé que le profil « sélectif » de la clientèle de l'école, attachée à un besoin spécifique, souvent lié au comportement, était en nette augmentation par rapport aux autres. Une membre de l'administration abonde d'ailleurs en ce sens, en évoquant cette mutation de la clientèle, notamment sur le plan socioreligieux:

Au début, quand l'école est née, on pourrait dire que c'était on pourrait dire une gang de freaks-là (rires), des anthroposophes, des hippies, ils étaient francophones, surtout dans une tradition chrétienne, c'était comme si ça allait de soi, puis ces dernières années, je vois une clientèle très différente, beaucoup d'anglophones, donc pas nécessairement catholiques, même pas du tout pour la plupart.E.P.S.P.3.

4.2.1.5. La consolidation d'une « base » spirituelle

Indépendamment de leur degré d'adhésion aux principes privilégiés dans la pédagogie Steiner, on observe que les parents souhaitent généralement transmettre à leurs enfants ou leur permettre de consolider, via l'école, une « base » spirituelle (Milot, 1991). Plusieurs entrevues réfèrent en effet sous différents angles à cette base et ses propriétés. D'une manière générale, celle-ci vise à fournir à l'enfant un *ancrage existentiel* et un ensemble de *valeurs éthiques*.

Un ancrage existentiel

Cette base spirituelle sert, dans un premier temps, à fonder, à sécuriser et à guider la vie de l'enfant – et de l'adulte en devenir –, en lui offrant une sorte de certitude, un point d'ancrage existentiel. En même temps, ce fondement peut aussi devenir un « un manteau pour l'âme » dans les moments difficiles, selon l'expression d'un parent, c'est-à-dire un repère fondamental pouvant permettre d'éviter de sombrer dans la dépression ou le suicide :

Je pense que le plus tôt l'enfant baigne là-dedans, le mieux c'est. Je pense que s'il arrive à l'adolescence, ce sera trop tard. […] Je crois qu'on se suicide quand on est vraiment seuls. Je crois que cette pédagogie qui est liée à la vie, elle peut donner la sensation à l'enfant qu'il n'est jamais tout seul. Il y a quelqu'un de célèbre qui a dit : « la musique c'est un manteau pour l'âme ». Je ne sais plus qui… Moi j'applique ça à la pédagogie Steiner, pour moi, la pédagogie Steiner, c'est un manteau pour l'âme. E.P.S.P.2.

Puis je mise justement sur de bonnes bases pour que dans l'éventualité, et elle sera là l'éventualité (rires), où il sera confronté à des choses moins intéressantes ou moins selon nos valeurs et tout ça, bien que ça ne l'affecte pas ou qu'il puisse bien gérer ça, qu'il puisse bien faire avec ça. E.P.S.P.7.

Des valeurs éthiques

Cette base spirituelle offre aussi un cadre servant à ancrer et à orienter les valeurs éthiques de l'enfant, comme le décrit dans l'extrait suivant la direction, en parlant du fondement spirituel de « l'amour des autres », « de la nature » et de la distinction du bien et du mal :

On peut détacher, il y a des discours qui pourraient dire, ça ça a rien à voir avec la spiritualité, mais je veux dire (rires), on a différentes façons d'ancrer cet amour des autres ou de la nature, si c'est dans une classe, puis on voudrait développer ça sans le discours, sans être toujours en train de dire aux enfants, ça s'est mal, ça s'est bien, mais on fait les choses. E.D.S.P.

Il y a beaucoup de choses, j'allais dire inclusion, je trouve que c'est une pédagogie aussi très inclusive. Je veux dire, y a pas de discernement que ce soit religieux ou… c'est l'être humain, qu'il soit blanc, jaune, mauve, vert. […] Alors, oui, en tant qu'adulte, je trouve ça super important parce que je trouve que c'est le fondement des qualités que je trouve essentielles : l'empathie, la compassion.E.P.S.P.7.

Ainsi, selon ces témoignages, la spiritualité vécue en classe représenterait un vecteur plus efficace pour ancrer ces balises éthiques – ou principes moraux – qu'un discours, qui interviendrait d'un point de vue normatif, « en disant les choses » aux enfants.

4.2.2. L'enseignement et le discours éducatif

En déplaçant l'accent sur l'enseignement et le discours éducatif mis effectivement en œuvre dans l'école, on constate que le curriculum formel croise de manière inédite les savoirs séculiers

prescrits par le MELS et le « plan scolaire » spécifique de l'école Steiner. Le caractère inusité de cette école se reflète d'ailleurs, sur le plan administratif, par des variantes notables, par rapport à d'autres écoles, privées ou publiques. Par exemple, plutôt que de répartir les différentes années du cursus scolaire en cycles comme c'est le cas dans l'ensemble des écoles du Québec, l'école Steiner opte plutôt pour une séparation en « petites », « moyennes » et « grandes » classes. En ce qui concerne les réunions des enseignants, l'école parle de « réunion des maîtres » pour désigner la rencontre hebdomadaire (le jeudi) des enseignants et de la direction, et de « collège des maîtres », pour parler des réunions d'enseignants plus expérimentés, sélectionnés pour porter des dossiers plus importants quant à l'avenir de l'école.

Sur le plan plus spécifique du curriculum, l'école met en scène une représentation particulière de l'Histoire de l'humanité, telle que saisie par l'anthroposophie. Cette sélection particulière dans les mythologies et l'Histoire est présentée comme un modèle de la réalité aux enfants, qui devrait leur permettre d'interpréter ultérieurement le monde et leur propre existence à la lumière de ce récit. Mais au-delà de cette structure particulière, se prolongeant dans une forme scolaire distinctive, on retrouve très peu de références directes à l'anthroposophie en classe.

4.2.2.1. Une imbrication des curricula formel et anthroposophique

Les curricula formel et anthroposophique sont d'abord articulés l'un à l'autre de telle manière que les savoirs scolaires du MELS puissent être enseignés dans l'école Steiner, mais ils se voient, à certains égards, réinterprétés ou même retraduits dans une perspective anthroposophique, afin de demeurer cohérents avec l'approche de l'école. Comme l'explique une enseignante, il n'y a pas de compromis possible sur cet aspect, qui constitue « l'essence » de l'école :

> *Tout son curriculum… La base que Steiner a donnée. Pour chaque âge de l'enfant, c'est un bijou. Il a donné cette image de l'enfant là où il en est, dans son corps, son âme, son esprit. La pédagogie s'appuie sur ça. Si elle ne s'appuyait plus sur ça, on perdrait toute notre essence. […] C'est lié à l'expérience d'âme, à l'expérience d'esprit, qui est profonde et à tous les êtres humains. E.E.S.P.T.autre2*

Chaque année, les savoirs se conforment donc au plan scolaire de Steiner, dans lequel viennent ensuite s'intégrer les matières du MELS. Par exemple, en 1re année, la grille du curriculum utilisée à

l'école Steiner que nous avons observée précise que la leçon principale inclut différents blocs (de 2 à 3 semaines chacun), au fil desquels sont abordés successivement l'histoire (« les contes de fées – Grimm »), le français (« dessins et peintures donnent naissance aux lettres »), deux langues secondes (l'anglais et l'allemand), les mathématiques (« les nombres entiers et les quatre opérations »), la peinture (« peinture sur papier mouillé, aquarelle »), le tricot (« avec deux aiguilles »), le modelage (« cire d'abeille »), la musique (« la flûte pentatonique »), l'eurythmie (« mouvements copiant les actions humaines ») et la gymnastique. Dans cette perspective, le plan scolaire de Steiner représente donc le « squelette » de la programmation curriculaire, au sein duquel les enseignants incorporent ensuite les savoirs formels, de manière à s'assurer que l'enseignement de chaque matière corresponde, en fin d'année, aux objectifs ministériels.

Le cours d'eurythmie, forgé par Rudolph Steiner, constitue d'ailleurs en lui-même un exemple important du plan scolaire original de Steiner. Il s'agit d'un cours où, les enfants – de tous les degrés – travaillent, comme nous l'a expliqué l'enseignante au cours d'une conversation informelle, le corps éthérique. Dans une séance d'eurythmie, les enfants, souvent accompagnés d'un piano ou d'un xylophone et disposés en cercle, traduisent en mouvement avec leur enseignante, un poème ou une pièce musicale qui reproduit les vibrations des cordes vocales. Un mouvement précis est donc associé à chaque consonne et chaque voyelle.

Dans un cours auquel nous avons assisté, nous avons aussi noté que tous les élèves (et l'enseignante) étaient vêtus d'une tunique particulière, réservée à l'eurythmie, qui, comme nous l'a expliqué l'enseignante, répond à une visée particulière : *« La tunique est large. Je n'ai aucun détail sur mon corps physique. […] Pour que ce qu'on travaille dans l'eurythmie, ce n'est pas d'attirer l'attention sur la musculature, mais d'attirer l'attention sur mon mouvement, quand je le fais, dans l'espace, qu'il y ait un écho de mon mouvement. E.E.S.P.T.autre2.* L'importance de ce cours, déjà évidente dans le curriculum, par sa présence hebdomadaire – 1 à 2 séances par semaine – , se voit donc confirmée par son statut déterminant comme épreuve d'admission des nouveaux élèves à l'école.

D'autres cours développés par Steiner figurent au programme de l'école, dont le « dessin de forme », consistant à réaliser des tracés géométriques (cercles, carrés, losanges, figures symétriques, etc.) afin de « Découvrir les lois géométriques dans le cosmos et dans l'art » (Carlgren, 1992, p. 59).

Évoluant chaque année vers des figures plus élaborées et complexes sur le plan technique, cette matière est enseignée dans toutes les classes.

De cette manière, certains cours subissent une certaine transformation, afin de pouvoir être mieux intégrés au plan scolaire de Steiner. Il en va ainsi du cours d'Éthique et culture religieuse (ECR), qui selon plusieurs enseignants, s'inscrit dans une perspective trop « intellectuelle » ou « explicative » pour être compréhensible par les enfants. C'est dans cette perspective que s'inscrit l'extrait suivant :

> *L'acte social est à la base un acte moral, donc tu l'apprends là. C'est parce que nous, on ne force pas la chose, placer un cours d'éthique, ça vient comme un cheveu sur la soupe. [...] Comment ça peut pénétrer, entrer dans mon âme ? Une fois que c'est entré, que c'est pétri par mon âme, le geste un moment donné va arriver. [...] Je veux dire le cours d'ECR était louable, on sait ce qui se passe et on veut aider. Mais souvent, c'est intellectuel comment on veut aider. Ça ne sert à rien de bourrer le pot. [...] E.E.S.P.T.autre2*

Il en va de même de l'adaptation du cours de français, qui transmet souvent les notions en les reliant à un ancrage vivant, sollicitant l'imagination de l'enfant : « *Ils font toujours quelque chose de vivant : le "M" est relié à la montagne... Le "S" avec le serpent, c'est toujours en lien avec quelque chose. Ils expérimentent les lettres avec leur corps dans le "E". C'est comme si ça s'imprègne plus en toi, c'est pas juste que ça te reste dans la tête à cause du par cœur, tu le vis. C'est une école vivante. E.P.S.P.4.* ». Les mathématiques aussi sont très souvent mises en lien avec une image concrète. Par exemple, lors d'une séance d'observation en 2e année, l'enseignante présentait le concept des nombres premiers en utilisant une mise en scène convoquant un château et une grenouille, qui faisait des bonds réguliers au-dessus de pierres précieuses (billes) placées devant chaque élève. En comptant les bonds réalisés par la grenouille (en cire d'abeille), les élèves pouvaient alors visualiser graduellement la notion des nombres premiers.

D'un point de vue général, les curricula formel et anthroposophique ne sont donc pas « juxtaposés » dans l'horaire scolaire, comme ce peut être le cas dans d'autres écoles spécifiques à vocation religieuse ou spirituelle, mais sont plutôt imbriqués l'un à l'autre, dans une perspective où le plan scolaire de Steiner surplombe et sert de matrice aux savoirs séculiers (du MELS).

Rapport-Gratuit.com

4.2.2.2. Le curriculum réel et la perspective anthroposophique

Une représentation particulière de l'Histoire de l'humanité

En ce qui touche à la programmation curriculaire et à la sélection des savoirs scolaires, on y retrouve, en filigrane, une certaine représentation de l'Histoire de l'humanité, comme un enseignant en brosse ici un aperçu :

> *À travers le curriculum, on passe à travers les différents stades de conscience de l'évolution humaine, qui correspondent grosso modo au développement de l'enfant. Un enfant de 1re année, il se retrouve dans un état archaïque ou la façon de se mettre en relation avec le monde et de comprendre le monde, c'est à travers les mythes et les contes. [...] Donc, l'enfant c'est comme si, en 1re année, il est à telle époque, en 2e année, à telle époque. [...] Dans ce sens-là, présenter l'Ancien Testament, ce n'est pas dans un sens religieux et il faut bien comprendre ça, voilà une époque où on parlait de l'être humain de telle façon parce qu'à ce moment-là, l'être humain se voyait incarné dans le monde physique et son lien avec le monde divin devenait de moins en moins évident. [...] Donc c'est un peu comment l'être humain, en 3e année, devient un être plus terrestre. Il travaille la terre... E.E.S.P.7.*

> *Chaque histoire, on sent un pas de plus dans l'histoire de l'humanité. E.E.S.P.6.7.*

La pédagogie Steiner cherche ainsi à accompagner l'évolution de l'enfant dans la perspective de Steiner:

> *Je lui dirais premièrement que c'est une pédagogie qui respecte le développement de l'enfant, qui présente les choses au moment où l'enfant est prêt à les recevoir [...] puis des thèmes à chaque année qui répondent à ce que l'enfant est intérieurement, à ce moment-là. E.E.S.P.3.*

> *Plus on connaît la nature humaine, plus le curriculum... c'est comme un gant qu'on met. Si le gant est trop petit, ça ne marche pas, si le gant est trop grand, ça ne marche pas. Donc c'est amener la juste nourriture au bon moment dans le développement de l'enfant. E.E.S.P.7.*

Selon cette conception, l'enfant revit donc dans son propre corps l'évolution de l'humanité, vue par l'anthroposophie. Il doit donc en traverser toutes les étapes, selon l'âge auquel il se trouve, afin d'assurer le succès de sa scolarisation et en particulier, de son développement personnel. Cette représentation particulière de l'Histoire de l'humanité est donc conçue en quelque sorte comme le « macrocosme » du

développement de l'enfant. En effet, dans l'anthroposophie, comme dans d'autres déclinaisons de l'ésotérisme moderne, il existe une idée de « correspondances universelles », notamment entre le ciel, le Cosmos et l'Histoire d'une part (macrocosme) et l'humain de l'autre (microcosme) (Faivre, 2007, p. 15), une vision qui, dans ce cas-ci, module directement les choix curriculaires.

Ainsi, en 1re année, le jeune enfant va être immergé dans l'univers des contes de Grimm, perçus comme la modalité de son langage à cette période et le reflet de son rapport au monde. Suivant cette idée, les contes de fées expriment « la biographie archétypale de l'homme aussi bien que des exemples de la puissance créatrice et de la gouverne de l'univers » (Grille synthèse du curriculum, école Steiner). Le conte se rapporte en effet systématiquement à une « grammaire » commune, qui est censée refléter la quête spirituelle du petit enfant confondu avec le monde, comme l'expliquent quelques enseignants :

> *Par exemple, tous les contes, cette quête à travers la forêt noire où tu te trompes, ou tu rencontres ton double, le loup, le méchant, pour enfin arriver au château des trois tours argentées où il y a l'union du prince et de la princesse. Nous on dit on croit aux contes parce que c'est l'histoire de chacun de nous. La quête, notre quête c'est d'être équilibré. C'est d'avoir un équilibre entre notre élément féminin et masculin et d'être encore plus « whole » encore une fois. C'est ça la quête vers le château, c'est la quête vers soi-même. Ça, c'est vraiment un chemin spirituel. E.E.S.P.J.*

> *Pour nous, on sait que l'enfant apprend par l'image, alors on se sert des images. E.E.S.P.3.*

> *Le petit de 3 ans au jardin d'enfants vit plus dans son imagination, dans les images du conte. E.E.S.P.7.*

Nous avons d'ailleurs repéré plusieurs traces de ce monde imaginaire dans l'observation en 1re année. Par exemple, chaque matin, une fois que les élèves étaient assis à leurs pupitres, l'enseignant demandait à l'un d'entre eux – par une pige – d'aller placer la « figurine » du jour sur le dessus du calendrier en bois, près de la fenêtre. Il s'agissait d'une petite poupée représentant l'une des planètes du système solaire et costumée de façon particulière, que l'enfant devait décrire physiquement et intérieurement, avant de l'afficher à l'endroit prévu. Le cours de mathématiques était aussi abordé en ces termes, comme en témoignait entre autres le nom du cahier utilisé : « Le royaume du calcul ». Dans une leçon principale, l'enseignant a par ailleurs demandé aux élèves d'aller chercher des « pierres précieuses » (billes) au « château » (un petit château de carton placé au fond de la classe), puis de les aligner devant eux. Il a ensuite utilisé une petite grenouille modelée en cire pour illustrer différents

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

exemples de multiplication. À la fin de l'activité, l'enseignant a demandé aux élèves de remettre les grenouilles dans l'étang afin qu'elles puissent aller dormir (dans un panier d'osier). Avant de partir à la récréation ce jour-là, l'enseignant a invité les élèves à réciter une parole sur le thème de ce château (à laquelle nous n'avons pas eu accès) et d'enfiler leur couronne (imaginaire) avant de quitter la classe. Au cours de cette leçon, et tout au long de notre période d'observation, les élèves se voyaient donc plongés dans ce monde imaginaire, qui devenait *la réalité*.

En 2e année, l'accent est plutôt mis sur l'apprentissage des fables de Lafontaine et des légendes de personnages saints, comme Saint-François-d'Assise, qui expriment la dualité intrinsèque de l'être humain que l'enfant commence à expérimenter à cet âge. Comme le précisent à cet égard deux enseignants :

> *En 2e année, ils commencent… ils ne sont pas vraiment séparés encore, ça se fait plus à 9 ans, mais ils commencent à avoir un petit peu de ça […] En leur racontant les fables, on leur présente le côté malicieux de l'être humain, en racontant les légendes, on présente plus le côté droit de l'être humain, alors il se reconnaît dans les deux et n'a pas l'impression d'être quelqu'un de pas normal. Il comprend qu'il y a une dualité et que tout le monde l'a. E.E.S.P.3.*

> *Tu sais, les fables, c'est ça la nature humaine puis elle est toujours donnée en images. […] En 2e, c'est une polarité toujours. Puis les enfants aiment ça que le renard ait tout volé par-derrière. Ils jouissent de ça parce qu'ils l'ont en eux. À la fin, Il y a toujours une résolution qui est amenée. Ils sont tristes quand le renard tombe dans l'eau, mais en même temps, ils sont contents aussi. E.E.S.P.T.autre 2.*

Or, dans l'observation des cours, nous avons remarqué que l'ambiance était encore fortement imprégnée de l'imaginaire des contes. Par exemple, dans une leçon de mathématiques, l'enseignant a dessiné un château sur une colline dans lequel il y avait un dragon et un roi. Il a ensuite raconté aux élèves que le roi avait construit des piliers autour du château pour protéger ses chevaux magiques des dragons, puis s'est servi de cette histoire pour amorcer l'étude de certains nombres.

En 3e année, l'apprentissage de l'Ancien Testament vise ensuite à soutenir le passage clé de l'enfant hors du « paradis » de l'enfance et à accompagner son éveil graduel au monde « réel », comme en discute un enseignant :

Comme quand on leur raconte la Création, l'année prochaine, en 3e année, on leur raconte la création du monde selon ce qui est écrit dans l'Ancien Testament [...] la première fois qu'ils l'entendent, ils ont l'impression que c'est la seule chose qui existe, ils vivent dedans, puis c'est normal parce que dans leur développement, ils ne sont pas capables de faire la part des choses. E.E.S.P.3.

Dans l'observation de cette classe, nous avons constaté que les élèves apprenaient l'alphabet hébreu et l'histoire de la Création selon l'Ancien Testament, dont ils reproduisaient les extraits saillants dans leur cahier de période. En dessous de chaque jour de la Création, les élèves recopiaient aussi un dessin créé par l'enseignant pour représenter cette scène divine.

Puis, au fil de la 4e et de la 5e année, alors que les enfants deviennent plus ancrés dans le monde réel, les thèmes gravitent entre autres autour des légendes nordiques, amérindiennes ou mythologies celtiques, et de divers concepts historiques de l'Inde ancienne, de la Perse, de la Mésopotamie et de l'Égypte. La 5e année culmine avec l'apprentissage de la mythologie grecque, censée traduire l'harmonie de cet âge et l'affirmation progressive de la conscience de soi (Grille synthèse du curriculum, école Steiner). Des enseignants commentent ces thèmes :

Ce que j'ai fait en début d'année, c'est que je termine les thèmes, qui sont reliés à leur âge, en 4e c'est les mythologies nordiques, les Amérindiens, une mythologie forte où ils ont besoin de se rassurer. En 3e année, à 9 ans, c'est OK, j'arrive dans le monde. En 4e, ils se placent, ils arrivent, il faut qu'ils soient là, et ce sont ces mythologies-là qui accompagnent le mieux les enfants là-dedans. Les 5e, c'est plus les anciennes mythologies indienne, perse, l'Égypte et la Grèce. Pour arriver en Grèce et aux Olympiades à la fin de l'année. E.E.S.P.4-5.

Et dans beaucoup de traditions, on présente la création du monde selon les Indiens, les arabes. E.E.S.P.7.

L'histoire des humanités prend aussi une place importante dans la formation des enfants : on commence par l'histoire de la Grèce antique. E.E.S.P.autre 1.

Lors de notre observation, nous avons entre autres assisté à quelques journées de préparation aux Olympiades, organisées à chaque fin d'année, pour les élèves de 5e. Dans la participation à cet événement, les élèves apprenaient notamment en éducation physique, à se servir du javelot, une activité de prédilection dans la Grèce antique. On leur enseignait aussi, à travers toutes les matières, la mythologie grecque. Lors d'une leçon d'éducation physique à laquelle nous avons assisté, l'enseignant a

d'ailleurs demandé aux élèves de choisir un dieu auquel s'identifier pendant les Olympiades et de composer pour lui un poème spécial, comme si ceux-ci n'étaient pas seulement spectateurs de cette histoire, mais la *vivaient*. Comme nous l'avons constaté, dans cette même période (en particulier en 4e année), les élèves apprenaient aussi l'écriture runique, en lien avec les mythologies nordiques, et lisaient, notamment en français, des textes puisés à ce type de récits.

Finalement, en 6e et en 7e année, les thèmes prévus, dont la chute de Troie jusqu'à la fondation de Rome, expriment le début de la puberté, la perte de la grâce enfantine et le penchant des jeunes à remettre en question l'autorité (Grille synthèse du curriculum, école Steiner). Quelques enseignants précisent les points marquants de cette étape :

> *Puis petit à petit, t'arrives en 6e année et eux, ils sont terre-à-terre. Je ne peux pas leur raconter des histoires avec du fla-fla. Ils veulent juste avoir des vraies choses. Savoir la vraie histoire. [...] Les Romains, la vie des... eux, c'est plus le monde spirituel qui les intéresse, c'est de dominer la terre. Oui, il y a toutes les histoires qui reviennent, mais chaque étape de civilisation apporte un autre élément et c'est l'image de l'évolution de l'homme. E.E.S.P.6.7.*

> *Puis plus tard, avec les civilisations, ils vont avoir la rencontre d'autres, mais encore là, toujours sous la forme d'histoires, d'images, de descriptions. Rome, c'est comme... E.E.S.P.T. autre 2.*

Du côté de l'observation, nous avons remarqué encore une fois que les élèves n'assistaient pas seulement à une scène de l'histoire, mais y étaient complètement plongés à travers leurs cours. Avant de commencer son bloc sur l'histoire de Rome, l'enseignant principal a en effet dit aux élèves qu'avant d'embarquer pour leur « voyage », ces derniers devaient se mettre dans la peau des Romains et savoir comment ils écrivaient. Ils ont donc saisi leur plume et commencé, avec l'aide de l'enseignant, à pratiquer la calligraphie et les chiffres romains. Ils ont aussi appris quelques morceaux inspirés de cette époque à la flûte à bec et commencé à étudier l'histoire de Rome, en en reproduisant les extraits clés et quelques dessins représentatifs – indiqués par l'enseignant – dans leur cahier de période.

D'un point de vue normatif, nous pouvons nous demander si cette représentation de l'Histoire n'incarne pas, implicitement, l'idée d'une évolution *idéale,* orientée vers un certain dessein social. Comme les clés de cette interprétation ne sont pas forcément connues à l'avance par l'enfant et sa

famille, cette dimension implicite du curriculum ne pourrait-elle pas, aussi, guider dans une certaine direction les attitudes et les comportements de l'enfant, puis de l'adulte, scolarisé à l'école Steiner?

Une créativité orientée?

On observe, parallèlement à la planification des savoirs selon une conception spécifique de l'Histoire de l'humanité (liée au rythme des « septaines »), une tendance à promouvoir la créativité des élèves, mais en « orientant » en même temps cette faculté dans une direction donnée. Plusieurs exemples tirés du curriculum réel permettent de mesurer l'aspect relativement directif de cette autonomie, qui semble confirmer, malgré notre court passage sur le terrain, la nécessité pour les enfants d'incorporer certaines croyances et savoirs avant de pouvoir les questionner.

Nous avons d'abord remarqué à plusieurs reprises la dimension très structurée, voire normée, du choix du matériel utilisé en classe, notamment lors des périodes d'enseignement du dessin et des autres activités artistiques. Par exemple, lors d'une leçon principale portant sur l'Ancien Testament en 3^{e} année, l'enseignant a demandé aux élèves de reproduire, grâce à une peinture, ce que Dieu avait fait (« Que la lumière soit et la lumière fut »). Mais plutôt que de laisser les élèves « libres » d'interpréter ce 2^{e} jour de la Création, l'enseignant leur a précisé que les ténèbres devaient être peintes avec une certaine teinte de bleu marine et la lumière, avec une nuance particulière de jaune. Il a aussi réalisé devant eux la peinture avant qu'ils ne la reproduisent eux-mêmes. Lors de la constitution du cahier sur l'origine du monde (Ancien Testament), les élèves devaient aussi recopier chacune des paroles de Dieu liées aux différents jours de la création en prenant soin de reproduire la calligraphie et les couleurs utilisées dans le cahier « modèle » de l'enseignant.

Dans une autre période d'une classe de 2^{e} année, l'enseignant a invité les élèves à sortir leur cahier de « l'arc-en-ciel » et d'y réaliser un dessin représentant une mer houleuse sous un ciel bleu. Encore une fois, le degré de détail exigé des élèves dans la reproduction du dessin de l'enseignant était relativement élevé. Après avoir accroché son propre dessin sur un lutrin placé à l'avant de la classe afin qu'il soit visible par tous les élèves, l'enseignant leur a précisé qu'ils devaient commencer leur dessin avec un ciel bleu, puis enchaîner avec un gros soleil radieux. Elle a ensuite ajouté que les rouleaux de la mer devaient présenter plus de reflets blancs et violets. À un élève qui a demandé si elle devait dessiner

le soleil dans la cour (à côté de la mer), l'enseignant a répondu qu'il devait faire exactement la même chose que ce qu'il voyait sur son propre dessin.

Cet aspect plutôt directif dans l'orientation du dessin ou de l'écriture ne s'amenuise pas forcément au fil des degrés scolaires, comme nous l'avons constaté en observant les différentes classes. En 4e année et en 5e année, nous avons notamment entendu un enseignant demander à ses élèves de restituer la leçon du jour précédent dans leur cahier en utilisant uniquement un crayon bleu, pour les 4e année, ou une plume, pour les 5e année. Dans ce même cours, l'enseignante a aussi demandé aux élèves de créer un dinosaure à l'aide d'une cire d'abeille verte, mais en le fabriquant en même temps qu'eux afin que ceux des enfants ressemblent en tous points à son propre modèle. Dans une autre période de dessin de forme, l'enseignant de 4e et de 5e année a par ailleurs donné la consigne aux élèves de dessiner à l'aide d'une craie jaune lumière une forme comprenant deux triangles symétriques réunis par un trait médian. En voyant plusieurs élèves dessiner un papillon à l'intérieur de cette forme, l'enseignante a alors demandé fermement aux élèves de cesser tout de suite cette interprétation et de se limiter à la forme convenue.

Dans toutes les classes (de la 1re à la 7e année), nous avons aussi appris que les élèves récitaient souvent les mêmes chansons à travers leurs cours de musique et au fil des fêtes cardinales, ce qui, aux yeux des enseignants que nous avons questionnés, facilitait l'apprentissage des chansons jugées les plus importantes (telles que celles liées à la Michaëllie, que nous avons citées plus haut). Cette créativité « normée » en quelque sorte par des exigences très précises des enseignants de tous les niveaux, portant sur la forme et le matériel utilisé dans la réalisation des activités artistiques, peut surprendre dans la mesure où la « pensée libre et créatrice » des élèves est souvent définie par les enseignants comme une pierre angulaire de la scolarisation.

Mais ce type de paradoxe prend aussi d'autres formes liées aux modalités d'enseignement en classe et aux interactions horizontales entre les enseignants et les élèves. Nous avons en effet remarqué que les pratiques en classe laissaient voir à plusieurs moments la tendance à laisser les élèves incorporer certains savoirs et croyances avant de les examiner sous un angle critique. Cette observation renvoie vraisemblablement à ce que précisait la direction à propos de la « protection de l'enfance ». Mais cette attitude des enseignants n'est pas nécessairement acceptée d'emblée par les élèves, comme l'ont illustré plusieurs incidents critiques repérés en classe.

Par exemple, dans une classe de 3e année abordant le thème de l'Ancien Testament, l'enseignant expliquait la création du monde en utilisant les expressions même de la Bible. Au cours de la même leçon, présentant le 2e jour de la Création, un élève a affirmé tout haut que les dinosaures, les dragons, Adam et Eve faisaient alors leur apparition. À ce commentaire, l'enseignant a répondu aussitôt qu'il ne connaissait pas encore Adam et Eve, qu'ils n'avaient pas encore été créés par Dieu, renforçant par là l'idée d'une conception de la réalité déterminée par l'intervention divine. Toujours à l'intérieur de cette même scène ethnographique, un incident critique s'est produit, en lien avec un entrechoquement des registres d'interprétation scientifique et religieux. Alors que l'enseignant demandait aux élèves ce qui manquait à notre monde, après la création de la lumière, de l'eau et de la verdure, un élève a répondu qu'on pourrait aussi s'éclairer avec des lampes électriques. Mais sur ce, il a ajouté que ce n'était pas Dieu qui avait inventé l'électricité. L'enseignant lui a alors demandé s'il se souvenait de qui l'aurait découvert dans ce cas, mais l'enfant ne savait que répondre. L'enseignant lui souligna qu'il l'apprendrait en 7e année. Sur cette réponse, l'élève s'impatienta et demanda pourquoi il n'était pas possible de l'apprendre tout de suite, et dans les livres! L'enseignant, non sans un certain malaise, lui répondit qu'il n'était qu'en 3e année et que ce n'était donc pas encore le moment opportun. Dans une autre intervention, l'enseignant a déclaré que Dieu avait ouvert le ciel, ce à quoi un élève a rétorqué que ce n'était pas Dieu qui avait « fait » le soleil, mais une roche. Non sans un certain malaise, l'enseignant a alors répondu qu'ils le verraient bien, sans faire le point sur une certaine version de l'origine du soleil.

Au milieu d'une autre leçon (3e année, Ancien Testament), un élève a affirmé que son frère lui avait raconté que le processus d'évolution des espèces avait commencé avec les poissons, qui étaient devenus de plus en plus gros. L'enseignant a alors répondu qu'il s'agissait bien de l'évolution, mais qu'il y avait plusieurs façons de voir, et qu'il ne s'agissait pas de la version de leur histoire (en référant à l'Ancien Testament). Dans le même cours, un élève a ensuite demandé à l'enseignant si c'était bien Dieu qui avait créé les premiers humains. Comme l'enseignant ne répondait pas, l'élève lui a demandé si c'était pour cette raison que tout le monde était de la même famille. Puis, il a ajouté que dans ce cas, l'enseignant était donc aussi leur frère, une remarque à laquelle ce dernier n'a pas réagi.

Dans un autre cours de 3e année, l'enseignant a annoncé qu'il n'aurait pas le temps cette journée-là de raconter une histoire – un conte – comme à l'habitude. Un élève a alors répondu avec enthousiasme que ses camarades et lui n'étaient plus des bébés pour écouter des contes tous les jours. Il

a aussi demandé à l'enseignant pourquoi il fallait absolument qu'il raconte des histoires, en précisant qu'il aimerait mieux, pour sa part, travailler. L'enseignant a alors affirmé que les histoires pouvaient permettre d'apprendre des choses tout en travaillant et que d'ailleurs, il adorait les contes. L'élève en question a alors posé ses mains sur ses oreilles pour éviter d'écouter l'histoire.

En 4e et 5e année, les élèves étaient aussi invités à reproduire dans leur cahier de « mythologies nordiques » un dessin créé par l'enseignant pour orner la page couverture – un grand arbre, entouré de petits animaux et de trois personnes en tuniques colorées. À l'intérieur de leur cahier, les élèves devaient aussi recopier les grandes lignes de certaines légendes nordiques, dictées par l'enseignant, et les accompagner de dessins assortis, selon les consignes de l'enseignant. Par exemple, une légende portant sur l'origine des mondes proposait l'interprétation suivante *: « À l'origine des mondes, il y a l'abîme Ginunga-Gap puis 2 mondes bougent et se rencontrent dans l'abîme. Le monde du feu et le monde de la glace. De cette rencontre, la vie prend forme et donne naissance au géant Ymir et la vache Adubla. ».O.P.S.* En plus de la dimension normée entrant en jeu dans la restitution de ces mythes et de leur illustration dans le cahier des élèves, nous avons observé qu'aucune démarcation claire n'était tracée par l'enseignant entre l'interprétation mythologique et scientifique de la réalité. Comme nous l'a précisé l'enseignant de cette classe, les diverses histoires présentées aux élèves sont proposées comme différentes visions du monde, sans qu'elles soient hiérarchisées entre elles ou critiquées :

> *On présente ça comme des histoires, des légendes, ils n'ont pas vraiment de réaction. On crée plus une ambiance, on a vu l'origine du monde dans différentes visions. On voit cela selon plusieurs peuples, ça change. Il y a juste X. Je m'attendais à ce qu'elle pose des questions. Elle est plus dans sa tête, je pensais qu'elle chercherait plus à comprendre, mais non.E.E.P.S.4.5.*

En 6e et 7e année, nous avons moins remarqué d'occasions de transmission de savoirs et croyances à travers l'enseignement des leçons principales, mais l'orientation des élèves dans la réalisation des activités artistiques nous a semblé tout aussi manifeste. Par exemple, dans une leçon sur la fondation de Rome, l'enseignant a demandé aux élèves de reproduire sur la page couverture de leur cahier le titre de l'histoire (« Roma ») en calligraphie romaine, en prenant soin de l'écrire avant pour que les élèves puissent copier sa propre écriture. Elle a ensuite invité les élèves à reproduire l'image d'une sculpture de Rémus et de Romulus se faisant allaiter par une louve (*Louve capitoline*) en leur précisant exactement le type de crayon et les couleurs à utiliser pour chaque étape du dessin afin qu'il soit le plus près possible de l'image originale.

Ces différents exemples tirés de l'application du curriculum réel à l'école Steiner posent d'abord la question de l'impact effectif de cette *créativité orientée* sur la construction de l'imagination et de la pensée « libre », au cœur du projet éducatif. Certes, selon les enseignants, ces étapes d'imitation et de *protection de l'enfance* pavent la voie au développement de l'esprit critique des enfants. Dans cette perspective, on saisit bien qu'une certaine mise à distance à l'égard des explications mythiques (ou religieuses) du monde véhiculées ne doit pas survenir en très bas âge parce que l'élève risquerait alors de les délégitimer. Cela n'aurait donc pas le même impact sur sa socialisation. Mais une fois qu'on estime que ces modèles de la réalité sont solidement ancrés – à partir des années d'« autorité » – (6^{e}-7^{e} année), la stimulation du jugement critique semble moins risquée; cette faculté étant alors « préparée ». Nous pouvons néanmoins nous demander dans quelle mesure cet aspect directif, observé dans la créativité des élèves et dans leur intégration de certaines croyances, ne peut pas continuer d'orienter dans une direction donnée la vision du monde des enfants. L'étendue limitée de notre observation dans le temps ne nous permet pas d'explorer davantage cette hypothèse, mais nous avons à tout le moins constaté que cette normativité de l'enseignement n'allait pas forcément de soi auprès des élèves.

Les quelques incidents critiques repérés dans les interactions entre les enseignants et les élèves ont en effet illustré plusieurs points de tension possible entre le message envoyé dans le curriculum et la réaction des élèves, qui exprimait souvent une pensée critique face à ce qu'ils semblaient percevoir comme une contradiction entre un savoir scientifique (l'apprentissage et le « travail » dans les livres) et religieux (Ancien Testament, contes). Nous avons principalement remarqué ce type d'incidents critiques dans le cours de 3^{e} année abordant l'Ancien Testament en raison des thèmes couverts – dont la création du monde, l'évolution des espèces et l'origine de l'électricité. Mais cela ne veut pas dire que ce type de situations ne peut pas se présenter dans d'autres cours. Une observation plus poussée pourrait en ce sens permettre de tirer de plus vastes conclusions.

En plus de programmer dans une certaine direction l'autonomie de l'enfant, le profil de croyances découlant de cette vision du développement de l'enfant *produit* ainsi la face interne de la communauté éducative, et donc la lignée croyante, en façonnant un univers de sens auquel se réfèrent les acteurs de l'école. Cette vision du monde peut dès lors revêtir l'apparence de la réalité pour la communauté de l'école.

Rapport-Gratuit.com

4.2.2.3. Le curriculum informel

À côté de cette programmation de l'enseignement, nous n'avons pas observé de présence marquée des catégories anthroposophiques dans le discours des enseignants en classe. Les fondements normatifs de l'école Steiner se reflètent plutôt sur le plan du curriculum informel.

L'organisation spatiale

En ce qui concerne la structure matérielle et spatiale de l'école, nous avons d'abord observé que rien n'était laissé au hasard. Cette dernière s'ouvre en effet sur une grande pièce centrale pouvant accueillir tous les élèves lors des divers rassemblements, dont l'« accueil » du lundi matin. Il s'agit d'ailleurs d'un élément respecté dans la plupart des écoles Steiner, à travers le monde (Ulrich, 1994, p. 7-8). Dans les salles de classe, des enseignants nous ont par ailleurs expliqué que les couleurs choisies pour orner les murs – issues du spectre de l'arc-en-ciel – étaient soigneusement sélectionnées selon le degré scolaire des élèves, de manière à refléter leur état intérieur. Ainsi, au jardin d'enfants, en 1re et en 2e année, les classes oscillent graduellement entre le rouge, le rose et l'orangé pour évoquer la chaleur de l'enfance. Puis, en 3e , 4e et 5e année, les classes sont peintes en jaune et en vert, avant de passer au bleu et au violet, dans les grandes classes (6e et 7e année), des teintes plus associées à la pensée.

À l'intérieur des classes, les décorations sur les murs sont aussi déterminées selon le degré scolaire et le stade correspondant du développement de l'enfant, selon Steiner. Par exemple, en 1re année, lorsque les contes de fées occupent une place de choix dans le programme, on retrouve surtout sur les murs des illustrations fantastiques de licornes, de châteaux et de fées. En 3e année, alors que le thème central passe à l'Ancien Testament, les images représentent l'arche de Noé, Jésus-Christ ou d'autres scènes chrétiennes.

L'année est aussi rythmée grâce au changement des saisons, et une « table des saisons », placée dans un coin de chaque classe, permet d'exprimer l'état de la nature à chaque période de l'année. Comme nous l'indique une enseignante :

> *On essaie de se représenter ce qui est présentement dehors pour que ça vive avec nous. […] Puis quand c'est avant Pâques, les bourgeons ne sont pas encore éclos, on coupe une petite branche, on la met dans l'eau puis ça*

éclot à l'intérieur de la classe, ça fait vraiment la naissance du printemps. Les enfants vont semer aussi des grains de blé. E.E.S.P.3.

La structure matérielle

En ce qui concerne les supports de l'apprentissage, une règle s'impose du jardin d'enfants jusqu'aux grandes classes : soit l'usage exclusif (ou presque) de matières naturelles, afin de renforcer l'union des enfants avec la nature. Comme le précise une enseignante : *« C'est pourquoi aussi nous n'utilisons que des matières naturelles dans l'école : le bois marque, l'assiette casse, ces matériaux évoluent, sont réels, réagissent à nos gestes ». E.E.S.P.T.autre1*. Une autre ajoute dans le même sens que l'objectif de cette mesure consiste à n'utiliser que des matériaux qui existent dans la réalité, car : *« Au début de l'humanité, les élèves n'avaient rien d'autre » E.E.S.P.2*.

Cette exigence s'étend à toutes les fournitures scolaires : jusqu'en 6e-7e année, les élèves n'utilisent aucun manuel « commercial » et confectionnent eux-mêmes leurs « cahiers de périodes » (sans lignes) en y consignant leurs différentes leçons, dessins et exercices. Pour écrire, les élèves reproduisent ainsi, d'une certaine manière, l'histoire de l'humanité, en franchissant les étapes du crayon de cire, du crayon Lyra et de la plume, avant d'employer le crayon à mine traditionnel. La peinture – surtout l'aquarelle – constitue aussi un médium abondamment utilisé en arts tout au long du cursus scolaire, car, comme nous l'ont expliqué les enseignants, ses pigments naturels expriment davantage la fluidité de l'air et de l'eau. C'est donc davantage dans cette forme de l'enseignement que se déploie la vision anthroposophique du monde que dans le discours formel des enseignants en classe, qui présente, au final, peu de décalages avec l'usage social habituel.

Catégorisation des élèves

Sans forcément recourir à ces catégories dans leur langage usuel en classe, il arrive que les enseignants puisent aux principes valorisés dans l'école pour interpréter et évaluer les attitudes et les comportements des élèves[38]. Dans l'organisation générale de la vie scolaire, ceux-ci catégorisent par exemple les élèves en classe selon les 4 « tempéraments » définis par Rudolph Steiner.

[38] Cet autre aspect nous renvoie au « modèle pour la réalité » de Geertz (1972), qui concerne le caractère performatif des conceptions du monde, c'est-à-dire qui orientera dans une direction particulière les attitudes et les comportements d'un individu qui y adhère.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Selon cette nomenclature, tous les individus se retrouvent parmi l'un des quatre grands types humains identifiés par Steiner : le mélancolique, le flegmatique, le sanguin et le colérique. En plus d'orienter la perception de l'évolution de chaque enfant et les interventions éducatives et disciplinaires appropriées, cette notion de tempérament guide l'organisation spatiale de la classe et le choix de certaines approches pédagogiques en classe (tel que la sélection des couleurs en peinture) (Meyor, 1996, p. 14). Dans cette perspective, le mélancolique est perçu « comme un enfant replié sur lui-même, introverti et silencieux ; physiquement, il présente généralement un teint pâle, un visage allongé et un corps mince avec de longs membres » (Meyor, 1996, p. 14). Quant au flegmatique, plutôt rondelet, il se caractérise par une prédominance du corps physique et se trouve donc centré vers sa vie intérieure. Le sanguin est quant à lui dominé par l'activité de son corps éthérique; il est aussi bien proportionné, joyeux et actif. Le colérique, marqué davantage par le corps astral, correspond finalement au type le plus extraverti, ce qui se reflète dans une certaine carrure physique et des aptitudes au leadership (Meyor, 1996, p. 15).

Même si à travers nos quelques jours d'observation, nous n'avons pu percevoir que certaines manifestations d'une telle catégorisation, nous avons remarqué, en parlant avec la plupart des enseignants, que ce « système » permettait habituellement de répartir les élèves dans la classe. En effet, au cours de plusieurs conversations informelles, bon nombre d'enseignants nous ont expliqué l'art de placer les élèves de manière à obtenir un climat agréable et équilibré. Il s'agissait essentiellement d'éviter de « mélanger » deux mêmes tempéraments l'un à côté de l'autre, en particulier les types sanguin et colérique, qui pouvaient devenir plus turbulents en classe. La complémentarité des tempéraments était donc plus souhaitable entre les enfants placés côte à côte. Ainsi, dans la plupart des classes que nous avons visitées, dont celle de 3^{e} année, les enseignants nous ont expliqué l'organisation spatiale de la classe grâce au positionnement des différents « tempéraments ». Ces derniers étaient aussi mobilisés de temps en temps pour expliquer certaines attitudes ou comportements, comme dans un cours de 3^{e} année, dans lequel l'enseignante nous a expliqué qu'un élève très bavard était aussi « sanguin » et qu'il devait donc être encadré de façon plus serrée que les autres. Une autre enseignante (2^{e} année) a utilisé la grille des tempéraments pour nous décrire le cas d'une élève « mélancolique », qui était plus difficile d'accès, lunatique et plutôt à l'écart des autres.

Ces catégories sont aussi mobilisées dans le bulletin spécifique à l'école Steiner – appelé le « témoignage » – où elles servent à décrire la personnalité de l'enfant en classe, son comportement, ses attitudes et son profil d'apprentissage. Le témoignage constitue un bulletin que les enseignants préparent, parallèlement au bulletin unique du MELS, et qui trace, dans un texte d'une à deux pages, un portrait global de l'enfant, en mettant l'accent sur ses caractéristiques psychologiques et son rapport aux autres. Dans un exemplaire, dont nous avons pu lire quelques extraits[39] – d'une élève de 2e année – , l'enseignant décrivait entre autres le tempérament « flegmatique » de l'enfant, en spécifiant que cette dernière était « rêveuse », « créative » et qu'elle présentait des « forces dormantes [...] comme la bonne fée ». Ultimement, la conception de ce bulletin, superposé à celui du MELS, illustre d'ailleurs de manière explicite l'influence clé exercée par la vision anthroposophique du monde dans l'organisation scolaire.

L'usage pédagogique des tempéraments est même parfois réapproprié par les parents qui interprètent le comportement de leurs enfants au prisme de ce classement anthroposophique. Dans le cas qui suit, on voit bien que la mère se fonde sur ce repère pour mieux intervenir auprès de sa fille et comprendre certaines de ses réactions en classe :

> *Je regarde x, elle est sanguine, et des fois elle peut avoir un manque de concentration en classe quand elle est distraite de l'extérieur. Quand on est seul à seul avec elle, ça va. Mais dès qu'il y a des éléments, quelqu'un qui la chatouille dans le dos, elle est comme une petite girouette, ça fait partie de son côté sanguin, quand ce n'est pas géré... E.P.S.P.1*

Les références aux tempéraments n'ont toutefois pas été souvent mises de l'avant dans les entrevues menées avec les parents, ce qui peut nous amener à nous demander si ces derniers portent, dans l'ensemble, une attention significative à ce classement, ou s'il s'agit d'un outil pédagogique principalement utile aux enseignants.

Au cours de notre observation, nous n'avons pas réellement pu remarquer d'effets de cette « assignation » de tempérament sur le comportement des enfants. Il nous a plutôt semblé que cette catégorisation semblait naturelle pour les enfants, dans la mesure où elle n'a pas, à notre sens, suscité de commentaire ou de réaction particulière. Néanmoins, nous pouvons nous demander si une telle

[39] Bien que nous n'ayons pas eu l'accès au témoignage intégral, l'enseignante a bien voulu nous en montrer quelques extraits. Mais sans en avoir lu le contenu intégral, il nous est difficile d'analyser si d'autres catégories anthroposophiques servent ou non à évaluer les enfants.

catégorisation n'est pas susceptible d'entraîner certains effets pervers à long terme, au même titre qu'une séparation des élèves selon le poids ou l'appartenance culturelle.

La vision du monde de Steiner régule dans le même sens les modalités d'admission des élèves à l'intérieur de l'école. Les enseignants utilisent en effet comme modèle de la réalité les outils de l'« eurythmie », pour évaluer et catégoriser les candidats, comme le précise ici la directrice de l'école qui détaille les procédures de sélection :

> *[L'enseignant d'eurythmie] fait une évaluation de l'enfant à travers le mouvement. La professeure regarde ça à travers l'eurythmie. Si c'est un passage en 1re année, on regarde est-ce que l'enfant est vraiment latéralisé (droite, gauche), peut faire certaines formes? Ça va faciliter les apprentissages. Est-ce qu'il y a cet équilibre-là de l'enfant dans le mouvement qui représente un peu sa façon de se relier au monde? Est-ce que je suis bien dans mon corps ? C'est ça que ça nous indique. E.D.S.P.*

Une entrevue avec un enseignant nous a par ailleurs permis de constater qu'à certains moments, les repères anthroposophiques orientaient même les attentes déployées à l'égard des élèves selon des modalités particulières. Par exemple, en nous parlant d'une élève récemment arrivée du secteur public, une enseignante de 6e année a illustré l'écart normatif ressenti entre l'école publique et l'école Steiner, en affirmant que l'enfant en question était « formaté » autrement :

> *Je le vois, il y a des nouvelles élèves cette année, une qui est très brillante, qui vient d'une école publique. Mais je vois dans son travail, ses textes, que c'est formaté autrement. Comme je leur demandais d'écrire un texte sur le canot-camping et elle, elle va penser d'une certaine manière et les autres, comme on a souvent vécu l'expérience, ils vont me raconter plein de choses, de détails… E.E.S.P.6.7.*

Ce type de commentaire nous est toutefois apparu plutôt isolé, puisque les autres enseignants n'ont pas abordé cet aspect.

Une ambiance familiale

L'environnement de l'école Steiner se caractérise finalement par l'impression d'une « filiation » commune ressentie par plusieurs parents et enseignants: « *Different things like that, I do make an effort because this class is gonna be a little family. » E.P.S.P.6. ; « Je dirais aussi que ce qui est vraiment efficace,*

c'est qu'ils vivent tellement d'années ensemble que c'est comme une minisociété, on vit des conflits, des difficultés, mais il y a une relation qui s'approfondit. » E.E.S.P.6.7.; « Je trouve beau le côté communautaire de l'école. Il y a peut-être le tiers des parents de l'école qui s'impliquent et avec ces parents-là, il s'est formé une amitié qui se fait pas facilement avec les autres écoles. » E.P.S.P.1.

Cette ambiance familiale se traduit notamment par une confiance presque aveugle envers les autres membres de la communauté éducative :

> *Un exemple qui m'a toujours touchée, c'est qu'il n'y a jamais de vols. Ça n'existe pas. Tu peux laisser traîner ton sac à main, ton porte-monnaie, tu vas le retrouver. La base de cette école-là, que je ne pense pas que je retrouverais ailleurs c'est vraiment l'honnêteté des gens, le sens de l'entraide, la chaleur humaine [...] E.P.S.P.4*

> *Le fait que c'est un parent de l'école, c'est comme, ils ont la bénédiction automatique. E.P.S.P.1*

Hervieu-Léger (1993) parle de « fraternité élective » pour décrire cette relation affective qui se tisse entre les membres d'un groupe religieux et qui justifie par le fait même, une ascendance commune. Dans ce cas-ci, si les valeurs sont présumées partagées avant l'entrée dans la communauté (*« Souvent, les parents qui envoient leurs enfants ici, il ya un élément commun… c'est nos valeurs qui sont les mêmes. » E.P.S.P.1)*, le passage dans l'école conforte certainement la relation aux autres en même temps que la vérité du croire partagé.

4.2.3. Les enseignants

À l'école Steiner, l'analyse de l'enseignement et du discours éducatif nous a permis de constater que les enseignants jouaient un rôle direct dans la liaison du curriculum formel et de la perspective spirituelle – anthroposophique – privilégiée par l'école. En ce sens, ils représentent des vecteurs importants de l'intégration des élèves (et de leurs parents) à la vision du monde de Steiner. Cet engagement de leur part est sans doute alimenté par la charge symbolique de leur entrée dans l'école et l'exigeante formation spécialisée qu'ils sont tenus de suivre, en plus de la formation initiale des maîtres à l'université.

4.2.3.1. Un « choc biographique » à l'entrée dans l'école

D'après leurs témoignages, les enseignants vivent en effet un véritable « choc biographique » lors de leur passage à l'école, soit une certaine désintégration de la réalité intégrée avant ce moment charnière (Berger et Luckmann, 2003, p. 195). Bien que ce choc se décline différemment chez chacun d'eux, il semble incarner dans tous les cas une remise en question relativement subite, voire une rupture avec le mode de vie antérieur, et symbolise l'entrée dans une nouvelle réalité professionnelle. Un exemple éloquent est fourni dans l'extrait suivant :

> *Je suis aussi allée dans le cadre régulier. Je m'y sentais très malheureuse, dans les cadres différents, je trouvais ça intéressant, mais j'avais toujours quelque chose qui restait au fond de moi. Une fois que j'ai eu terminé l'année suivante, j'ai rencontré, je suis allée à une conférence sur l'importance de l'image chez le petit enfant, donné par un professeur Waldorf. Et quand j'ai vu cette conférence, c'était comme dans les vues, j'avais le cœur qui débattait (rires). […] Tellement qu'à la fin de la conférence, je suis allée voir le conférencier et je lui ai dit : « c'est ça que je veux faire ». E.E.S.P.T.autre 2*

Une autre associe ce choc biographique à un rêve qui lui aurait fait prendre conscience qu'elle souhaitait devenir une enseignante à l'école Steiner :

> *J'ai fait un bac en études internationales, je voulais faire du documentaire. Mais quand j'ai gradué, j'ai senti que je ne me sentais pas si nourrie, c'est très isolé, il faut faire beaucoup de demandes de subventions. J'ai eu un rêve, je me suis réveillée un matin et je me suis dit : « je veux être une prof Waldorf ! » E.E.S.P.6.7.*

Une autre encore a ressenti un déclic en lisant des contes et en assistant à des présentations dans des écoles Waldorf (Steiner) :

> *Je lisais beaucoup de contes et plus tard quand j'ai eu de plus en plus d'enfants et que j'ai vu des présentations dans des écoles Waldorf, j'ai pensé soit : j'aimerais travailler dans une école Waldorf ou j'aimerais que mes enfants y aillent parce que ça faisait du sens pour moi. E.E.S.P.J.*

Dans tous ces cas de figure, on voit bien que le désir d'enseigner à l'école Steiner surgit de manière assez soudaine, lors d'un événement repérable dans le temps. Celui-ci ouvre, à une personne qui erre sur le plan professionnel, un nouvel horizon qui change irréversiblement son existence. En ce

sens, cette *révélation* se rapproche à plusieurs égards des caractéristiques de la conversion religieuse, telle que définie par Hervieu-Léger (2001)[40]. D'un point de vue plus général, il semble que cette *révélation* ressentie par plusieurs enseignants marque, à la manière d'un rite de passage, leur entrée symbolique dans un nouvel univers, et contribue ainsi à créer une lignée croyante.

4.2.3.2. Une formation spécialisée

L'école Steiner impose aussi à tous les enseignants de suivre une formation particulière, additionnelle à leur formation initiale des maîtres dans le cadre universitaire. Par son caractère systématique et son absolue nécessité à l'embauche, cette formation semble représenter une sorte de *sceau d'authenticité* appliqué au processus d'entrée des enseignants dans l'école. Il s'agit en effet d'un investissement considérable, qui est en soi révélateur d'une « rationalité en valeur », servant la conviction des enseignants qui acceptent de se conformer à cette exigence, et de l'importance d'une initiation structurée à la vision du monde de Steiner avant d'intégrer un poste dans l'école.

De manière plus spécifique, cette formation à la pédagogie Steiner doit être suivie à l'intérieur d'un institut reconnu (tel que l'institut Rudolph Steiner ou Pégase, au Québec), comme l'indique une enseignante en parlant de son propre parcours, qui témoigne de l'investissement important représenté par une telle formation:

> *J'avais fait ma formation ici en même temps que je travaillais à l'école publique et ici, chaque année, j'ai pris… c'était genre 16-20 fins de semaine dans l'année plus la fin de semaine avec l'Action de grâce, plus la relâche scolaire, qui tombait pas toujours en même temps que la mienne. Donc, je prenais ces semaines-là sans solde pour faire ma formation, plus 3 étés, je suis allée en Californie parce que ça ce faisait pas ici. En tout, ça doit être à peu près 2 ans. E.E.S.P.3.*

D'autres enseignants se sont exilés temporairement en Europe pour suivre cette formation :

[40] Selon cette dernière, l'acte de conversion, qu'elle étudie en terrain chrétien, mais qui présente des ressemblances avec le profil des enseignants de l'école Steiner, cristallise une certitude qui existait bien avant le moment de ladite conversion, dans ce cas-ci l'entrée dans l'école. Hervieu-Léger observe en effet que le récit de plusieurs convertis évoque « Ce sentiment de la présence longtemps cachée de la grâce ("en fait, je découvrais que j'avais toujours cru") », une impression qui s'accompagne souvent de la référence à un chaos intérieur précédant le processus de conversion (p. 131-132). On retrouve une illustration claire de ces deux éléments dans le discours de plusieurs enseignants, dont ceux que nous avons cités, qui laissent voir que la découverte de l'école répond à des aspirations latentes, tout en mettant fin à une profonde insatisfaction professionnelle.

Après ça, j'ai eu un enfant et je suis revenue à l'école Waldorf deux ans, puis je suis allée faire ma formation d'eurythmie 4 ans à temps plein à Chatoux en France. Et je suis revenue et j'enseigne l'eurythmie depuis. E.E.S.P.T.autre2

J'ai pris une année sabbatique au cégep et la question, c'était qu'est-ce que j'allais faire après mon année sabbatique? Alors, j'ai fait une formation Waldorf en Suisse et 4 mois après que j'aie été là, l'école m'a appelée et m'a demandé si je voulais prendre une 1re année. E.E.S.P.7

Une enseignante fait valoir le fait que cette formation touche non seulement à la pédagogie Steiner, mais aussi à différentes applications de la pensée anthroposophique, dont l'agriculture biodynamique et la pédagogie curative, ce qui renforce le caractère englobant de la vision du monde portée par l'école[41] :

Donc à partir de ça, j'ai commencé à aller à des conférences, j'ai lu et j'ai fini par faire ma formation. Avec des stages. En plus, même la formation est cohérente, ils m'ont fait faire du curatif, j'ai eu une formation en biodynamie, c'est vraiment très complet. Ça touche vraiment tous les aspects, au niveau social, au niveau culturel, au niveau économique. Vraiment, ça touche…E.E.S.P.4-5

Quand l'enseignante parle de « curatif », elle fait principalement référence à la méthode Padovan, enseignée dans cette formation et abondamment utilisée à l'école Steiner par les spécialistes, auprès de certains enfants. Il s'agit d'une méthode de « réorganisation neurofonctionnelle» – près de l'orthophonie – visant à corriger certains troubles d'apprentissage, dont les difficultés de langage. L'agriculture biodynamique renvoie plutôt à un système de production agricole, inspiré de l'anthroposophie, qui préconise une culture du sol exemptée le plus possible d'additifs chimiques et une organisation de l'activité calquée sur divers principes « cosmiques » (rythme lunaire, planétaire, etc.).

La formation continue des enseignants au sein de l'école Steiner représente une priorité tout aussi marquée, en particulier les diverses conférences présentées par des membres de l'Association des écoles waldorf d'Amérique du Nord (AWSNA).

[41] Nous n'avons pas été en mesure, au cours de notre observation, d'avoir un accès direct au contenu écrit de cette formation, ce qui nous empêche de la décrire de manière plus précise. Une enseignante a certes accepté de nous prêter un recueil de textes abordant certains aspects de l'anthroposophie couverts dans la formation, mais ceci, de manière confidentielle.

Cette formation devient donc en quelque sorte, comme dans d'autres groupes communautaires, le symbole de l'entrée dans un monde exclusiviste (Vernette, 1990, p. 12), potentiellement élitiste – le coût de la formation étant passablement élevé –, et atteste, par son caractère alternatif au regard de la formation initiale des maîtres, d'un espace de différenciation sociale cristallisé dans l'école.

4.3. La face externe de la communauté éducative

4.3.1. La critique de la société actuelle

La communalisation transite donc par différents vecteurs « internes », découlant de la vision du monde de Steiner. Mais plusieurs éléments liés au rapport à la société environnante et donc à la *face externe* nourrissent aussi, d'une autre manière, cette communauté éducative, en intervenant directement sur sa propre façon de se définir et sur les frontières qu'elle érige (ou non) autour d'elle.

Dans le cas de l'école Steiner, le rapport à l'extérieur est surtout orienté à partir de l'idéal utopique de la *tripartition sociale*. Il s'agit pour Rudolph Steiner d'un projet social permettant de réévaluer, notamment, la place et le rôle de l'école dans la société moderne : « L'école "libre" visée par Steiner est une école indépendante de l'État et de l'économie et fonctionnant dans sa gestion selon le principe de l'autonomie » (Meyor, 1996, p. 21). Un enseignant en précise ici les principales propositions idéologiques et répercussions concrètes dans la vie quotidienne et l'aménagement de l'école :

> *L'idée de Steiner, c'est d'être libre jusqu'à un certain point, au moins au niveau de la pensée. Les gens sont capables eux-mêmes de se former leur propre opinion, ce n'est pas le gouvernement qui dit, les compagnies, on fait appel à l'individualité. Pour ça, il faut que l'école soit complètement autonome, dans le sens où l'école fait partie du culturel, et l'école doit rester complètement autonome par rapport à l'État et à l'économie pour qu'on puisse justement progresser. Si on est des créateurs, si on est libres, la liberté, c'est la possibilité de créer, et quand on crée, on évolue. E.E.S.P.7.*

Comme nous le verrons au fil de ses divers axes, la critique adressée par l'école Steiner à la société extérieure, et en particulier à sa conception de l'éducation, porte moins sur la moralité que sur la superficialité de ce « système classique », qui promeut un développement des humains allant à contresens de ce qu'ils sont réellement, au sens de la pédagogie Steiner.

Rapport-Gratuit.com

4.3.1.1. La rigidité du paradigme éducatif du MELS

Une culture de performance

Sur le plan de l'aménagement ministériel de l'éducation, la large majorité des entrevues, menées auprès des parents, des enseignants et de la direction, dénoncent d'abord la *culture excessive de la performance académique*, qui se traduit notamment par un « bourrage de crâne » et un usage abusif de l'évaluation :

> *[…] je me rends compte de l'enseignement français et québécois aussi, mais un peu moins au Québec, c'est très abstrait et très mental. C'est comme si on prenait un entonnoir et qu'on cherchait à faire entrer plein de matière dedans, un peu comme le gavage des oies dans le Périgord. E.P.S.P.5.*

> *Dans la mesure où si c'est trop orienté vers des connaissances intellectuelles, ça reste superficiel, on apprend pour passer un examen. Ma fille était en sec. 3 avait passé son examen d'histoire haut la main et quelques semaines après je lui ai posé une question et elle ne s'en souvenait plus. En fait, ce qui fait des ravages, c'est quand ça reste très factuel… E.E.S.P.7.*

> *Et le chemin que prend le gouvernement frôle le totalitarisme par certains aspects, une pensée unique, une évaluation unique. […] Je trouve la norme très rigide et je trouve que l'école est tout sauf rigide, même s'il y a une école de pensée, des paramètres, et tout.E.P.S.P.3*

Comme l'indiquent les témoignages, on s'inquiète que ce climat de performance et d'évaluation « unique » n'induise un rapport superficiel des élèves aux savoirs scolaires, en les incitant à ne faire qu'un usage instrumental de leurs connaissances afin de réussir un examen.

Une approche « formatée »

Plusieurs interviewés questionnent aussi le « formatage » opéré par le MELS dans plusieurs dimensions de l'éducation scolaire, dont les encadrements curriculaires, qui prescrivent des contenus précis de connaissances à transmettre :

Et souvent, les interventions dans les écoles classiques, c'est pour essayer de voir comment on peut les faire « fiter » dans le moule. E.P.S.P.1.

J'ai l'impression que le MELS a une approche très (pause). Pour sentir que l'enfant a évolué, il faut qu'il ait fait tel tel exercice et doit avoir appris telle telle chose, mais j'ai l'impression qu'ils ne se rendent pas compte que l'éducation, c'est vraiment une expérience. E.E.S.P.6.7.

J'ai l'impression qu'au Québec, on est en train de se mettre dans un carcan québécois qui nous définit. Au niveau de l'éducation, y a un contrôle, le ministère veut… par souci d'accessibilité à l'école, de sécurité que tout le monde ait un certain contenu. On peut comprendre ce souci-là. Mais il y a aussi une crainte d'ouvrir des portes puis c'est quand tu ouvres ces portes-là qu'il y a une expérience nouvelle. E.D.S.P.

En contrepartie, la direction précise sa propre vision de la réussite, conçue dans une perspective beaucoup plus globale, qui transcende largement le seul rapport aux résultats scolaires :

L'être humain a un potentiel d'une richesse incroyable, il faut le développer. […] La réussite, c'est qu'on a réussi à semer quelque chose qui appartient à l'individu, qui est une force qui nous permet de rencontrer la vie. La vie, ce n'est pas que… c'est le travail, possiblement la vie de famille, c'est mes relations avec les autres, c'est tout ce qui fait que je vais sentir que j'apporte une contribution. On revient à c'est quoi le sens de la vie finalement ? C'est des questions qui sont très profondes, puis c'est sûr qu'on a une tendance, je trouve, dans la société, à dire, ça n'appartient pas à l'école ces questions-là. E.D.S.P.

Il en va de même de plusieurs parents qui spécifient que leur attention n'est pas d'abord orientée vers les notes de leurs enfants, mais plutôt vers l'appréciation globale de l'enseignant :

Mes enfants m'ont toujours dit : « toi tu ne regardes jamais les notes de toute façon ! » Parce qu'il y a quand même des notes depuis quelques années à l'école Steiner. « Tu t'en fous des notes, tu regardes juste les commentaires, il n'y a que le comportement qui est important. » J'imagine que ça devait ressortir chez moi … ça donne une image globale de l'enfant. E.P.S.P.3.

Nous, c'est nouveau, on a des bulletins avec des notes depuis quelques années, avant les bulletins n'avaient pas de notes. On l'a encore. Mais pour moi, c'est ça qui est important, avoir une image globale des progrès de ton enfant, et de ses difficultés et de comment l'aider dans ses difficultés sans lui mettre de pression. E.P.S.P.4.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Pour Waldorf, c'est de réussir sa vie, dans le sens que pour Steiner, ce qu'on apprend à l'école, c'est pour être capable de vivre ses défis dans sa vie adulte. Tout ce qu'on apprend c'est pour se préparer à sa vie adulte, ce n'est pas pour la fin de l'année. E.P.S.P.7.

Ces propos d'entrevues mettent l'accent sur le caractère contraignant des exigences du MELS, qui peuvent entraver la *liberté* et la *créativité* des humains, en les uniformisant par le biais d'une norme inutilement rigide. Ce faisant, ils associent étroitement cette normalisation de l'éducation à un enfermement dans un « moule » ou un « carcan », qui ne reconnaît qu'une vision valable de l'éducation, réfractaire à toute « expérience nouvelle », comme l'école Steiner. Cette critique s'affirme avec d'autant plus de ferveur qu'elle porte justement sur le curriculum, un aspect qui entre directement en tension avec le plan scolaire de l'école Steiner.

Ainsi, selon la plupart des enseignants et des parents de l'école, l'une des finalités principales de la pédagogie Steiner consiste à former des « libres-penseurs », selon une expression de l'un des enseignants interviewés, soit une manière de s'émanciper, dans une certaine mesure du « moule » gouvernemental :

Ce que j'aime beaucoup de la pédagogie Waldorf et des enseignants, c'est qu'ils n'essaient pas de faire « fiter » l'enfant dans un moule [...] ils vont tenir en compte de l'individualité de chaque enfant. Puis pour moi, ce n'est tellement pas une valeur classique dans notre société. E.P.S.P.1.

[Mon fils] me dit toujours qu'il ne peut pas être mis en boîte. On essaie justement qu'ils sortent de la boîte. [Mon fils] me dit toujours, c'est ça la pédagogie. Je vois mes trois enfants, ils ont beaucoup de forces sociales, artistiques et d'innovation. Ils gardent cette force de création, sans être dans le moule, mais socialement, ils sont éveillés. Ils ne sont pas dupes de tout ce qu'on peut leur faire gober. E.E.S.P.T.autre2

Comme mon fils est vraiment libre-penseur, ça l'a vraiment bien fonctionné pour lui, il n'aime pas se faire dicter sa façon de pensée [...] E.E.S.P.3.

Je trouve que les études cernent bien... il y avait des points qui ressortaient, cet intérêt pour la société, d'être actif, pas d'accepter d'emblée, mais le questionnement.E.D.S.P.

L'accent mis sur l'affirmation de soi, voire la remise en question des normes sociales en vigueur, notamment sur le plan politique, laisse voir la césure perçue entre l'orientation des valeurs de l'école

Steiner et celles du reste de la société. Ces témoignages suggèrent que l'école permet justement d'ouvrir un espace de liberté et de contestation par rapport au « paradigme » de la société dominante, tout en exprimant le souhait que l'enfant y réussisse son intégration fonctionnelle, comme le souligne la direction : *« [...] On ne cherche pas à les marginaliser, on veut faire en sorte qu'ils se lient à la société et au monde. E.D.S.P. »*

En ce sens, le parcours éducatif au sein de l'école Steiner semble laisser à l'enfant une sorte de filtre qui devrait lui permettre d'adopter un regard critique, non pas sur sa propre expérience éducative – et sur la conception anthroposophique du monde –, mais plutôt sur la norme sociale dominante (politique, économique, culturelle, sociale, etc.). Cette dimension critique ne va pas sans présenter un certain paradoxe par rapport à l'approche même de la pédagogie Steiner, qui comme nous l'avons vu, présente plusieurs aspects fortement structurés et directifs. L'école Steiner dénonce donc une certaine rigidité dans le paradigme du MELS, ainsi que dans la société en général, qu'elle se trouve elle-même à refléter, à certains égards, dans sa propre perspective éducative.

Une perspective constructiviste

Cette critique du paradigme éducatif du MELS s'incarne en dernier lieu dans une remise en question de l'approche « socioconstructiviste » des savoirs scolaires, qui se manifeste notamment dans le cadre ministériel par une coconstruction des savoirs par les élèves, et conséquemment, par une mutation du rôle de l'enseignant, passant d'« agent de transmission » à un accompagnateur ou à un « passeur culturel » (Zachartchouk, 1999). Pour les acteurs de l'école Steiner, cette approche, bien que pertinente, ne devrait pas être imposée à toutes les écoles :

> *Qu'ils nous disent faut qu'ils fassent des maths, faut qu'ils apprennent telle telle telle chose, c'est une chose, mais te dire que tu dois faire exactement comme le socioconstructivisme parce que c'est ça qui est écrit dans la réforme, ça s'applique pas à tout... L'apprentissage par projets, c'est intéressant pour certaines affaires, pas pour tout, l'expérientiel aussi, le coopératif aussi... on sait c'est quoi les affaires, mais on a une façon différente de le faire. E.E.S.P.3.*

> *[...] mais il faut reconnaître que les fondements de l'approche dans les classes, c'est aussi valable que l'approche du socioconstructivisme. Il y a comme deux mains. Une qui aime de l'extérieur... C'est un long débat, ils nous ont soutenus aussi, mais c'est épuisant pour que l'école puisse grandir. E.D.S.P.*

L'approche du socioconstructivisme ne peut en effet qu'achopper lorsqu'elle entre en contact avec l'école Steiner, dans la mesure où elle place l'enseignant dans une posture complètement différente à celle préconisée par Steiner. Ici, l'enseignant n'est pas un passeur culturel ou à tout le moins un simple accompagnateur. Au cours des premières années de l'enfance, il se situe en effet au centre de l'environnement de l'enfant, qui apprend en « l'imitant », alors qu'à partir de 7 ans, il devient une source « d'autorité affectueuse », qui encadre aussi bien l'enfant sur le plan des apprentissages académiques que sur le plan moral.

De manière générale, on sent dans ces témoignages la référence implicite au projet de la tripartition sociale, dans lequel les sphères culturelle (dans laquelle on retrouve l'école), économique et politique sont indépendantes l'une par rapport à l'autre. On y repère aussi l'idée, centrale de cette vision, selon laquelle le domaine de la culture se situe au sommet de l'organisation sociale. Ainsi, dans la pédagogie Steiner, « il ne revient pas à l'ordre social existant de modeler cette dernière en fonction des besoins de l'organisation sociale en place » (Meyor, 1996, p. 21).

4.3.1.2. Le règne du matérialisme

Un second axe de la contestation affichée par l'école Steiner à l'égard de de la norme dominante déborde le seul cadre scolaire en ce qu'il concerne l'ensemble de la société, mais se répercute en même temps sur le microcosme de l'école. Il s'agit d'un ensemble de critiques portant sur ce qu'on pourrait appeler le *règne du matérialisme*. À cet égard, les entrevues dénoncent surtout la rupture trop fréquente avec le monde réel, causée entre autres par un refuge dans le monde artificiel de la consommation et de la technologie. L'un des témoignages prédit d'ailleurs que la société devra faire un « virage » parce qu'une telle situation ne peut se perpétuer :

> *On est dans une société de grande consommation, et on est dans une société où on en veut toujours plus, j'en veux plus, on a sorti un truc meilleur, meilleur, meilleur. Et la société pour moi véhicule des attitudes de dépendance par rapport à la technologie. Et ça, pour moi, ce n'est pas bon. Je pense que la société un moment donné va faire un virage parce que ça peut pas toujours continuer comme ça. E.P.S.P.4.*

> *Today's culture and society bring children to disconnect, you disconnect with drugs, with electronic gadgets, you disconnect of the world, with bad food, and I find here, it is the opposite. E.P.S.P.6.*

En réaction à cet aspect jugé problématique, l'école Steiner propose, en se fondant sur sa vision utopique de la réalité, de revenir à l'essentiel, pour produire à l'échelle de l'école un environnement opposable à (cette dimension de) la société environnante (Hervieu-Léger, 1999, p. 141) :

> *À l'heure actuelle [...] dans notre société, on ne sait plus d'où les aliments viennent, ils arrivent déjà tout préparés et ici, c'est vraiment comme revenir à l'essentiel. En plus, ici les jardinières doivent préparer des céréales bio que souvent, elles viennent de la ferme Cadet Roussel, c'est comme si élément de la chaîne, il y a eu un soin particulier qui a été apporté.E.P.S.P.3.*

4.3.1.3. Le culte de l'instantanéité

Cette critique à l'égard de la société extérieure se poursuit dans une dénonciation du *culte de l'instantanéité*, associé au rythme trop rapide de la vie actuelle, qui ne permet pas, notamment, de cultiver la « persévérance » des individus :

> *Il y a plusieurs années, on était dans une situation où la société portait certaines valeurs, on se lève encore tous les matins, mais on n'est pas dans une société de persévérance, mais de l'instantané, il faut que les choses se passent très très rapidement. Et ça ça ne cultive pas la persévérance. [...] il faut que ce soit rapide. E.D.S.P.*

> *Moi, je dirais une approche plus humaine, tandis que dans le reste de la société, c'est go go go. J'ai embarqué moi-même...E.P.S.P.1.*

Encore une fois, en réaction à ce travers dénoncé de la société, l'école Steiner est perçue comme un univers alternatif dans lequel on cherche à aller « en profondeur dans quelque chose », à développer « un regard différent sur les choses » et donc à recréer, dans l'espace scolaire, un monde conforme à l'idéal humain étayant la pédagogie Steiner, fondé entre autres sur le développement des « forces de volonté » :

> *Mais c'est un cadeau ici à l'école Steiner, les forces de volonté sont beaucoup travaillées, l'application dans les choses. Je me dis s'ils ont vraiment développé ces forces-là ici, je trouve que ce serait extraordinaire parce que c'est aussi quelque chose qui manque dans la société actuelle parce qu'on est dans une société où tout est rapide et plus ou moins déjà fait. E.P.S.P.3.*

4.3.1.4. Le mal de vivre

Une dernière facette des critiques adressées par l'école Steiner au reste de la société concerne le *mal de vivre*, le décrochage scolaire et le suicide, qui happent de plus en plus d'individus aujourd'hui, comment l'expriment ces témoignages :

> *Tout le mode de vie ancré sur avoir une situation ou avoir du matériel, aujourd'hui les gens changent 4 fois de métier dans leur vie. On est instables, les religions sont en train de chanceler, les banques aussi. E.P.S.P.2.*

> *Puis il y a pas juste le décrochage à l'école, il y a le décrochage dans toute la société. On parle du ritalin, on parle aussi des dépressions et des médicaments que les gens prennent, ça fait partie d'un mal de vivre aussi. E.D.S.P.*

Le dernier extrait lie à une même problématique le décrochage de l'école et celui de la vie en général, qui s'incarne dans l'absurdité ultime du suicide. Dans cette perspective, l'école Steiner se définit comme une voie de « raccrochage » à la fois à l'école et à l'existence, en proposant de pallier ce qui manque dans le reste de la société et d'offrir aux enfants ce dont ils ont réellement besoin :

> *C'est pour ça qu'on fait des liens, l'idée c'est de créer le plus de liens possible pour voir que tout se tient finalement. Et c'est ça qui fait le contrepied au décrochage, parce que décrocher ça veut dire qu'on n'a pas de lien, pas de lien avec soi-même ou avec le monde autour. E.E.S.P.7.*

> *Moi, je dis que la pédagogie Steiner, c'est vraiment une pédagogie anti-décrochage, pour la persévérance. Comment on éduque la volonté chez les enfants.E.D.S.P.*

La critique que l'école Steiner nourrit à l'égard du paradigme éducatif du MELS et de certains aspects de la société en général joue ainsi un rôle clé dans la définition de la communauté éducative créée à l'école. Mais, on remarque aussi la tentative de construire, à l'échelle de l'école, une frontière « spirituelle » séparant symboliquement cet espace scolaire du reste de la société.

4.3.1.5. La création d'une « frontière » spirituelle?

Cette frontière se reflète dans l'ensemble des critiques adressées par l'école Steiner au paradigme éducatif du MELS et à la norme sociale dominante, souvent perçue comme allant à rebours des besoins véritables des humains, notamment sur le plan spirituel. En ce sens, l'école Steiner se présente comme une alternative recréant, à l'intérieur d'un espace scolaire parallèle, une autre formation, voire un autre mode de vie, rejoignant davantage les besoins individuels réels. Ainsi, cette frontière est moins « morale » ou « ethnique » (mettant en jeu certains groupes en particulier, minoritaires ou majoritaire) que « sociale », dans la mesure où elle vise surtout à libérer les individus de la pression normative exercée par la *société* à différents niveaux (performance, instantanéité, mal de vivre, etc.).

Comme nous venons de le voir, l'énoncé des divers points de tension entre l'école Steiner et la philosophie du MELS ou la société extérieure s'accompagne d'ailleurs, dans plusieurs cas, d'un marquage implicite ou explicite entre « nous » et « eux » qui conforte l'impression d'une distance revendiquée par l'école à l'égard de l'extérieur.

Les acteurs de l'école Steiner hiérarchisent donc leurs idéaux selon un ordre utopique de la réalité, mais cela ne les empêche pas d'être en même temps très « modernes ». Leur critique porte en effet essentiellement sur les *excès* de cette modernité, qui n'aurait pas réussi à tenir ses promesses originelles, quant au bien-être et à la liberté des individus (Davie et Hervieu-Léger, 1996). Il s'agit somme toute d'une protestation implicite, qui n'empêche pas l'école, sous d'autres aspects, « d'attester » l'horizon des valeurs modernes (bien-être individuel, liberté, créativité, etc.). Selon cette logique, l'école Steiner se présente ainsi comme une détentrice d'une définition plus *juste* de la modernité, ce qui peut à la fois expliquer sa critique et son intégration fonctionnelle à la société extérieure.

4.3.2. La citoyenneté véhiculée à l'école

Concernant la *citoyenneté* véhiculée à l'école, on en repère surtout l'orientation dans l'« universalisation » du spirituel tel que conçu par l'anthroposophie et dans l'ouverture affichée par les enseignants à l'égard des différentes perspectives religieuses et culturelles.

4.3.2.1. Une universalisation du spirituel?

En ce qui touche plus spécifiquement à la formation du citoyen, on sent filtrer une certaine conception de la citoyenneté qui ne dit pas son nom, mais qui associe étroitement la moralité vécue en classe à l'apprentissage de diverses valeurs éthiques :

Le conte est porteur de moralité. E.E.S.P.T.autre2

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 ? E.E. S.P.3.

La spiritualité conçue dans cette perspective structure donc le développement moral et éthique des élèves. Selon certains enseignants, il va de soi que l'école se fonde ouvertement sur des valeurs chrétiennes : *« 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. » E.E.S.P.6.7.* Mais, selon d'autres, incluant la direction, cette référence au christianisme doit être balisée et limitée au besoin, pour éviter qu'elle n'occupe un statut normatif dans l'espace scolaire: *« Mais si on erre, parce qu'on a nous-mêmes trop des liens avec le catholicisme, on essaie de se replacer dans un contexte qui laisse cette liberté-là aux gens. C'est toujours à revoir, mais c'est ça l'idée. » E.D.S.P.* D'autres enseignants optent plutôt pour une perspective qui rend plus subtil l'enseignement des références chrétiennes : *« J'abrille un peu l'enseignement des Saints en 2e année avec l'histoire de Terry Fox au début. Ça permet de dire qu'on s'intéresse aux héros, pas juste aux Saints chrétiens. » E.E.S.P.2.*

Dans tous les cas, les enseignants reconnaissent la diversité *de facto* des élèves de l'école, qui proviennent de cultures et de religions de plus en plus diversifiées. Afin d'ouvrir les référents anthroposophiques aux élèves de toutes les confessions ou traditions philosophiques, la direction et les enseignants opèrent donc un « réinvestissement sémantique » de ces symboles, et les retraduisent par

le fait même en archétypes à portée plus universelle (Milot, 1992)[42]. Dans le cas de l'école Steiner, cette réorganisation des champs de signification se manifeste par exemple quand les enseignants installent en classe certaines icônes chrétiennes, comme l'image de Marie, en déconfessionnalisant leur signification afin de ne retenir que les « archétypes » moraux (perçus comme universels) qu'elles renferment. Par exemple, comme l'explique une enseignante :

> *C'est plus des références universelles, l'universalité, qu'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 rejoint tout le monde, toutes les religions. E.E.S.P.4.5.*

> *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. Même chose pour le Bouddha.E.E.S.P.T.autre1.*

> *Les archétypes sont les mêmes pour tout le monde donc tout le monde a les mêmes valeurs. E.E.S.P.2.*

Cette réinterprétation symbolique des valeurs concerne en outre le sens « humain » (universel) dévolu aux grandes fêtes cardinales qui ponctuent l'année scolaire à l'école Steiner, mais qui correspondent en même temps aux principales célébrations du calendrier chrétien. Conscients de leur origine chrétienne, les enseignants parlent alors de laisser ces fêtes au niveau de l'« image », accessible par définition aux personnes de toutes les religions :

> *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. E.P.S.P.3.*

[42] 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 » (p. 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 »).

[…] mais c'est vrai que l'école a placé des moments, des fêtes, dans l'année, la Michaëllie, Noël. […] Ça fait partie des origines de l'école, des fondements de l'anthroposophie, qui reconnaît le christianisme aussi. Mais l'idée, c'était de laisser ça au niveau de l'image, de laisser vivre l'image pour que n'importe quelle religion, n'importe quelle personne liée à une confessionnalité puisse reconnaître. Il y a un Dieu commun finalement. E.D.S.P.

Un tel réinvestissement sémantique se couple parfois à une modification du langage utilisé pour nommer les symboles d'inspiration religieuse afin d'en atténuer le caractère confessionnel ou particulariste. Par exemple, les prières récitées deux fois par jour deviennent des « paroles » et les fêtes chrétiennes ponctuant l'année scolaire, des fêtes « cardinales ». Dieu prend aussi de nouveaux noms, plus accessibles aux élèves de toutes les confessions, comme le précise explicitement une enseignante : *« Moi j'utilise jamais le concept Dieu. Je ne parle pas de Dieu. Je trouve que je peux utiliser le Créateur, le Roi Soleil, héros solaire. Je peux utiliser ce que je veux. [Nos soulignés] » E.E.S.P.J.* Cet hybridité entre la transmission d'une spiritualité fondée sur l'anthroposophie (et plusieurs références chrétiennes) et une ouverture aux différentes perspectives religieuses marque donc une sorte de compromis entre l'adhésion à un « particularisme » assumé et un certain souci de reconnaissance de la diversité des parents et des élèves fréquentant l'école.

Comme la portée de la dimension spirituelle (chrétienne/anthroposophique) relève plutôt d'une logique implicite et n'est pas affirmée comme un principe normatif dans l'école, on peut l'interpréter comme une dimension du curriculum « caché ». Dans sa thèse de doctorat, Cherblanc (2005) avait d'ailleurs perçu cette même tendance subtile à la manipulation symbolique des valeurs dans la pratique professionnelle des animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire (AVSEC). Dans son étude des représentations du religieusement acceptable de ce nouveau groupe professionnel : « il est apparu que les AVSEC [manipulaient] symboliquement la notion courante de « valeurs » pour en faire un objet universel, transculturel, et donc neutre, alors que les normes dont [découlaient] ces valeurs – et qui n'[étaient] jamais dites – [étaient] très clairement marquées par le contexte québécois. » (p. 186). Dans le cadre de l'école Steiner, ces valeurs sont certes nommées – « amour des autres », « appréciation de la nature », « distinction entre le bien et le mal », « empathie », « compassion », etc. –, mais elles sont considérées par définition comme des symboles universels alors qu'elles sont nécessairement ancrées dans un contexte anthroposophique/chrétien particulier.

4.3.2.2. Des qualités sociales

Malgré cet ancrage chrétien de plusieurs valeurs projetées dans l'école, les parents affirment à l'unisson que les élèves – peu importe leur appartenance religieuse – développent de manière très marquée plusieurs « qualités » sociales et une sensibilité aiguë à la question écologique. Ces dispositions se traduisent d'abord par un profond intérêt pour autrui, un respect, mais aussi par une attitude d'entraide et d'écoute à l'égard des autres élèves, comme en témoignent ces extraits d'entrevues :

La question écologique, la question sociale, il y a de l'intérêt pour ces questions-là, y a 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. E.D.S.P.

Ensuite, l'intérêt pour l'autre, il a appris à le développer et la persévérance, c'est bon. E.P.S.P.5.

Moi je suis vraiment en amour avec cette façon d'apprendre aux enfants. Le sens de l'entraide aussi… tous les niveaux confondus se côtoient. E.P.S.P.4.

Je sens que cet aspect spirituel, même si les enfants le vivent pas consciemment, ce que ça amène, c'est le respect justement. E.P.S.P.3.

Cette ouverture à l'autre se manifeste aussi par une attitude généralement accueillante des enseignants à l'égard des différentes valeurs religieuses et culturelles portées par les élèves. Plusieurs d'entre eux affirment en effet avoir procédé à divers « ajustements » ponctuels en classe afin de s'adapter à la « pensée » des élèves ou de mieux intégrer leur héritage culturel ou religieux dans le curriculum (formel et réel) :

Alors, ça a été vraiment un plus pour mon élève parce que régulièrement, je pouvais parler en classe de comment c'est là-bas ou je pouvais comprendre sa pensée, d'où venait sa question, parce que je connais très bien la culture marocaine. Et sa mère est venue plusieurs fois nous faire des couscous. Toute la classe a adoré le couscous donc ça a été un grand succès. La mère de x fait des boules de riz japonaises, puis elle est venue les porter et les enfants ont adoré ça. E.S.P.6.7.

Une chose qu'on fait très ouvertement, moi, j'avais une maman qui était juive, puis elle m'avait dit : « ma fille aimerait présenter le petit rituel de Hannouka avec la chandelle », puis j'ai dit : « absolument ». Puis en plus, il y

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

a une belle histoire qui accompagne ça. Elle nous avait raconté tout ça puis ça lui avait fait du bien, et les élèves étaient intéressés.E.D.S.P.

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. E.E.S.P.T.autre2

La spiritualité vécue à l'école ne semble donc pas empêcher les enseignants de reconnaître le pluralisme affiché par les élèves. D'après les témoignages précédents, un bon nombre d'enseignants semble même se servir de cette prise en compte de la diversité comme un levier d'apprentissage pour les autres élèves. C'est le cas entre autres de la présentation du rituel de Hannouka, dans la tradition juive, de la présentation de danses indiennes et de la découverte de différentes traditions culinaires (grecque, japonaise, marocaine). Même si ces occasions d'apprentissage sur la pluralité surgissent souvent de manière imprévue, *ad hoc*, selon la composition des élèves, et que ce type de prise en compte n'est pas dépourvu de risques de folklorisation, il manifeste à tout le moins un effort notable de reconnaissance de l'altérité dans un contexte *a priori* marqué par la primauté de la tradition chrétienne.

4.4. Conclusion : une utopie pratiquée dans l'école

L'école Steiner représente ainsi un cas relativement « pur » de communalisation, en ce sens où il s'agit d'une école qui « produit » du spirituel sans forcément se situer dans un rapport de force avec d'autres groupes de la société plus large. L'analyse menée dans cette école permet ainsi de comprendre comment le « spirituel » peut être produit à travers l'appel à l'autorité d'une tradition et d'une mémoire « constituées par l'école ». Les résultats nous renseignent aussi sur les motifs poussant un milieu scolaire aussi individualiste et ancré dans la modernité à créer, paradoxalement, une frontière symbolique (spirituelle) à l'égard du reste de la société.

Nous avons vu au fil de ce chapitre les différents vecteurs internes entrant en jeu dans cette construction, dont les principes valorisés dans l'école, l'enseignement et le discours éducatif opérant une imbrication originale entre les curricula formel et anthroposophique et le rôle clé des enseignants. Dans cet espace scolaire, nous avons aussi constaté que malgré les attentes plurielles des parents à l'égard de l'école – affinités avec l'orientation anthroposophique, attentes spirituelles, rapport plus instrumental, etc. –, l'administration exige, pour sa part, une certaine cohérence entre la famille et

l'école, à défaut de quoi, elle peut avertir les parents ou même les exclure. Sur le plan externe, la critique de la société actuelle, et de son système « classique » d'éducation, de même qu'une certaine conception « morale » du citoyen contribuent par ailleurs à constituer une communauté éducative et sociologique véhiculant une vision du monde particulière.

Or, contrairement à d'autres traditions de longue date, celle de l'école Steiner résulte de la « fabrication » plus récente d'une d'une lignée croyante, mais cela ne l'empêche pas de créer une communauté réelle aux yeux de ses membres. D'ailleurs comme le souligne Hervieu-Léger, la lignée croyante s'appuie dans tous les cas sur une « dynamique créative de la référence à une tradition rêvée [qui] est au centre de la production utopique » (1996, p. 49). En effet, qu'elle soit plus récemment constituée ou qu'elle se connecte aux croyances d'une génération passée, la continuité ne suffit pas à produire du religieux; elle doit s'accompagner d'une revendication de la *filiation*, qui réunit les croyants dans une même communauté subjective. C'est pourquoi la rupture de la continuité ou la constitution d'une tradition peuvent parfois catalyser la lignée croyante, essentielle à la production d'une véritable communauté sociologique. Ici, cette communauté acquiert d'autant plus de crédibilité qu'elle s'incarne dans une « utopie pratiquée » dans l'école (Hervieu-Léger, 2001, p. 141; Séguy, 1999), se projetant dans un passé glorifié – l'époque prémoderne – , un rapport ambivalent au présent – la critique du système d'éducation – et l'espérance d'un avenir plus reluisant – la tripartition sociale.

Cette utopie pratiquée se réalise dans une communauté « d'individus croyants » à l'intérieur de l'école. Comme elle ne se construit pas à travers une identité déformée ou assignée de l'extérieur et qu'elle ne se voit donc pas niée ou rejetée par la majorité (à laquelle ses membres appartiennent d'ailleurs pour la plupart), l'école Steiner exerce donc un contrôle important sur la face externe de sa communauté éducative. On pourrait donc la décrire comme le symbole d'une contestation « tranquille » à l'égard du reste de la société. En effet, d'un côté, elle revendique sa différence par un retrait de la pédagogie classique et la mise en œuvre d'un modèle alternatif de scolarisation… et de société. Mais, de l'autre côté, cette dimension critique ne la situe pas dans un conflit ouvert à l'égard de la société environnante. Au contraire, l'école Steiner épouse aussi un certain nombre de valeurs et d'idéaux modernes – liberté, bien-être, individualisme – qui lui permettent de négocier aisément avec le ministère de l'Éducation et le reste de la société plutôt que de se fermer à l'extérieur[43].

[43] L'école est d'ailleurs financée depuis 2004 par le gouvernement du Québec (à des taux variables selon les années).

Le processus de communalisation institué à l'école Steiner est donc tout à la fois individuel et communautaire, traditionnel et nouveau. Malgré toutes ces contradictions apparentes, que nous avons, espérons-le, largement dissipées, l'école Steiner lie les individus qui en reconnaissent la vision du monde et mettent en pratique son utopie, dans une même « communauté de destin » guidant leur manière de regarder le monde. En ce sens, la communauté créée à l'école Steiner n'est pas si loin d'autres types de groupes religieux de plus longue date, comme celui *adapté* par exemple à l'intérieur d'une école musulmane, comme nous le verrons dans le prochain chapitre.

CHAPITRE 5

L'ÉCOLE MUSULMANE, UN « PONT » ENTRE DEUX CONTEXTES DE SOCIALISATION?

5.1. Un matin à l'école musulmane

C'est le premier matin de la semaine. Il est 8h15 et aujourd'hui, les élèves de 4e secondaire commencent avec le cours d'histoire. En entrant dans l'école – tant au primaire qu'au secondaire –, on remarque tout de suite le décor très sobre, voire modeste, la propreté des lieux et même l'odeur de désinfectant. Les murs sont blancs et on y retrouve très peu de décorations, hormis quelques symboles religieux. Que ce soit au primaire ou au secondaire, on voit en effet dans les corridors des passages du Coran en arabe, une photo de la *kabaa* encerclée d'une foule de croyants, un Coran richement décoré dans un joli cadre, et une profession de foi en arabe, traduite en français. Au primaire, on retrouve aussi un arbre généalogique du prophète Mahomet dans la cafétéria et dans le hall d'entrée, plusieurs affiches sur l'islam et le prophète. Se présentant comme des capsules d'information, ces dernières répondent à diverses questions sur le monde musulman et les autres religions, tel que : comment les musulmans sont reliés aux chrétiens?; Comment Mahomet est devenu le messager de Dieu?; Est-ce que l'islam est respectueux des autres croyances?; Qu'est-ce que le Coran? Et Comment l'extension de l'islam a influencé le reste du monde?

Dans la classe, ce jour-là, on retrouve 10 filles et 4 garçons – le nombre d'élèves est généralement un peu plus élevé au primaire, soit autour de 20 par classe. Que ce soit au primaire ou au secondaire, toutes les classes sont mixtes, sauf en éducation physique. Les élèves commencent donc à s'asseoir; ils ne semblent pas avoir de place assignée, mais on voit que « naturellement », les garçons se regroupent à l'avant de la classe, et les filles font de même, à l'arrière.

Près du tableau, encadré de travaux d'arts plastiques illustrant des citations en arabe fabriquées de petits bijoux, l'enseignant s'installe, ouvre son cahier (*Fresques*) et attend d'un air légèrement impatient que les élèves prennent place. La cloche vient de sonner, une petite alarme stridente, mais encore plusieurs élèves manquent à l'appel. Il faut presque 10 minutes avant que tous les retardataires, filles et garçons, entrent finalement en classe. Pendant que l'enseignant se prépare à l'avant, les élèves bavardent et ricanent à leur place, tournés vers leurs camarades. Quelques minutes plus tard, l'enseignant regarde sa montre, se racle la gorge et salue les élèves (*Salam Aleykoum*). Il faut quelques secondes avant que le silence complet plane sur la classe. Dès l'instant où cessent les chuchotements, l'enseignant annonce le début de la prière du matin. Certains élèves (mais pas tous), rejoints pas l'enseignant, se ferment alors les yeux et commencent à réciter en chœur la prière en arabe (*Al-fajr*).

Le cours se déroule calmement jusqu'à la cloche de 9h15, malgré quelques interruptions d'élèves qui bavardent en même temps que l'enseignant. Après ce cours et ceux de français, de sciences et d'arabe, la cloche du midi retentit. Les élèves se mettent alors à courir dans les corridors et à crier, pendant que les enseignants circulent et interviennent auprès des élèves les plus turbulents. Une quinzaine de minutes plus tard, on entend par l'interphone un appel à la prière en arabe, puis tous les élèves et les enseignants se rejoignent dans la « mosquée » au sous-sol. La salle forme un très grand rectangle, entièrement recouvert d'un grand tapis de prière et décoré de divers extraits du Coran en arabe. Un piédestal en avant de la salle indique aussi la direction de la Mecque. Une fois dans la salle, après avoir retiré leurs chaussures, les garçons s'assoient en avant, en formant une parfaite ligne droite, suivis des filles qui s'installent de la même manière à l'arrière. Un enseignant prend la parole en avant et guide la prière, suivi de certains enseignants (ceux qui désirent prier) et du directeur. Un élève rejoint ensuite l'enseignant en avant et continue de guider la prière avec lui.

Dans le cas du primaire, la mosquée se situe dans une salle plus vaste et plus ornementée. On y retrouve notamment un écran diffusant en direct la date du calendrier hégirien, l'heure d'ici, de la

Mecque et des sourates du Coran. Les murs sont décorés de plusieurs tapis de prière de différentes couleurs. Puis, à l'avant du local, on peut voir dans la direction de la Mecque, une petite reproduction d'une vraie mosquée qui indique aux élèves comment se placer.

Cette petite immersion dans l'école musulmane nous révèle déjà l'importance des références à l'islam qu'on y retrouve, au-delà du curriculum religieux. Comme nous le verrons dans ce qui suit, l'école musulmane représente un lieu clé d'institutionnalisation et d'adaptation d'une communauté « déculturée » par l'immigration. Cette adaptation découle de l'interaction entre plusieurs dimensions internes, liées à l'interprétation de la religion, et externes, qui concernent davantage la relation au reste de la société. Sur le plan interne, nous porterons surtout attention à la formation souhaitée, par l'école et les parents, à l'enseignement et au discours éducatif *réels* et au rôle des enseignants, comme intermédiaires préparant l'acculturation des élèves à la société québécoise.

5.2. La face interne de la communauté éducative

Plusieurs éléments « endogènes », qui touchent la communauté musulmane du Québec et se répercutent sur le milieu scolaire, permettent d'abord de voir en l'école musulmane un lieu de maintien et d'adaptation de références à l'islam, d'une communauté déracinée par l'immigration. En effet, comme nous l'avons déjà vu, la plupart des musulmans se retrouvant actuellement au Québec sont issus d'une immigration très récente (souvent du Maghreb), datant d'au plus une vingtaine d'années, dans la grande majorité des cas. Les parents d'élèves de l'école que nous avons observée ne font pas exception à la règle et représentent donc, de manière générale, des immigrants de 1re génération.

Or, qu'elle soit plus ou moins bien vécue, cette rupture n'en constitue pas moins un « choc » à bien des égards. Comme le met en lumière Roy (2002) dans le cas français, mais qui présente plusieurs similitudes avec celui du Québec, la population musulmane doit nécessairement, dans ce nouveau contexte, apprendre à se définir et à exister comme une « minorité ». La perte d'évidence religieuse qui s'ensuit donne aussi lieu à « la création de nouvelles identités, qui peuvent, plus ou moins temporairement, s'incarner dans des sous-cultures et donner ainsi l'impression du maintien d'identités d'origine, alors qu'il s'agit toujours d'identités recomposées » (Roy, 2002, p. 69).

5.2.1. La formation attendue

Cet ajustement commence, dans le cas de l'école que nous avons explorée, avec les diverses attentes déployées par l'école elle-même et les parents, dans ce nouvel espace de socialisation.

5.2.1.1. L'excellence valorisée dans l'école

La performance académique

Sur le plan académique, l'école met d'abord l'accent sur une visée d'excellence dans les filières scientifiques et valorise particulièrement la « réussite » des élèves qui se sont retrouvés, suite à leurs études, dans des professions scientifiques ou « libérales » :

> *Depuis 1998, secondaire 5, on a des gens qui sont devenus ingénieurs, pharmaciens, des pilotes, des directeurs de banques, les gens qui sont sortis d'ici se sont bien intégrés dans la société québécoise. […] La majorité est en sciences. Notre école a une option plus ou moins scientifique. C'est pour ça qu'à un certain moment, on a beaucoup investi dans les maths. 436, pour emmener les élèves vers les sciences pures, de la nature et de la santé. E.E.M.S.u.soc.*

Cette importance de la performance académique se reflète aussi dans le statut visiblement important accordé aux « notes » – en particulier dans les matières de base –, comme l'explique ici une enseignante décrivant le profil idéal de sortie d'un élève ayant réussi son année à l'école musulmane :

> *[…] c'est un élève qui a eu un A à l'examen du ministère, qui sait résoudre un problème en maths parfaitement, démarche et compréhension, qui écrit bien en français, calligraphie et orthographe grammaticale et qui varie son vocabulaire. E.E.M.P.6.*

Au cours de l'observation en classe, nous avons aussi remarqué que plusieurs enseignants (sinon tous) utilisaient un vocabulaire valorisant la compétition, en disant par exemple aux élèves qu'ils étaient des « champions » ou encore en optant pour des activités comme le « Jogging de maths », mettant en concurrence des équipes d'élèves. Un bon nombre d'enseignants avait aussi tendance à féliciter les élèves ayant obtenu de bons résultats à un examen, et à se dire « déçus » de ceux qui avaient obtenu des

notes insatisfaisantes. Une enseignante nous a même dit avoir offert un cadeau à un élève qui avait très bien réussi dans son cours de français. Finalement, nous avons observé que les enseignants insistaient souvent sur la note associée aux exercices réalisés en classe, comme facteur de motivation ou de sanction présenté aux élèves. Une enseignante de 5e année a par exemple dit à un élève qui ne participait pas à une activité qu'il aurait un 0 et à un autre, qui avait bien répondu aux critères, qu'il aurait un A+.

L'adhésion à des valeurs religieuses

L'attitude positive des élèves lors des activités à caractère religieux semble aussi très valorisée. Par exemple, à la mosquée, les élèves serrent toujours la main du directeur (au primaire) à la fin de la prière. Ce geste rituel pourrait être lié au respect de l'autorité, mais il est possible qu'il permette aussi de souligner l'importance accordée à l'activité religieuse des élèves (ceux-ci ne serrent pas la main par exemple de leur enseignant en entrant en classe).

Dans le même sens, une enseignante précise à quel point la prière est essentielle dans l'apprentissage des « principes » et de la discipline chez les élèves :

> *Moi, je vois le pire de mes élèves, quand je le vois à la mosquée, je remarque que ça le redresse quand même, ça lui donne de l'importance [...] Quand il y a le Coran, il y a tout le monde qui a accès au Coran, donc il n'y a pas de différence entre les élèves. [...] Le fait d'instaurer des heures, voilà la prière se fait à telle heure, il y a le vendredi qui est une prière qui est très importante, ça, ça les valorise, ça leur donne des principes, et de la discipline. E.E.M.P.5.*

Mais ultimement, comme l'explique la direction, ce qui importe le plus dans cette école musulmane, c'est de créer des points de rencontre entre ces deux univers de formation – académique et islamique –, afin que les élèves développent un équilibre entre « l'esprit du corps » et « l'énergie spirituelle » :

> *La mission de l'école et sa vision est : comment atteindre un niveau d'excellence au niveau académique et islamique ? Pour atteindre ce niveau, il faut travailler très fort, haut niveau pédagogique, en français, maths, toutes les matières, et en éducation islamique. Quand les élèves sortent, est-ce qu'ils ont des valeurs islamiques*

Rapport-Gratuit.com

et est-ce qu'ils les ont bien compris en tant qu'élèves et jeunes hommes, jeunes femmes qui vivent dans cette société canadienne? […] E.D.M.P.

Un équilibre entre le spirituel et le corps, et après, les techniques de la vie, présentation, stratégies de lecture, habiletés au fur et à mesure, et après, c'est l'esprit social, aujourd'hui, la majorité des gens vit individuellement et ça, c'est… si on vit individuellement, on peut pas être heureux donc il faut développer un esprit social. E.D.M.P.

Ainsi, malgré les deux domaines qualitativement différents qu'ils recouvrent, les univers académique et religieux sont perçus comme complémentaires par la direction et s'imbriquent donc dans l'esprit global de l'école. En ce sens, la dimension religieuse ne semble pas interférer avec la visée de performance académique, mais se présente plutôt comme une valeur ajoutée au volet régulier de la formation scolaire.

5.2.1.2. Le profil religieux différencié des parents

En ce qui concerne les parents, ils présentent d'abord un profil culturel et religieux relativement pluriel, qui s'incarne entre autres dans des interprétations parfois fluides des valeurs et des normes musulmanes, comme l'explique ici la direction :

Parfois, il arrive des tensions avec certains parents, surtout chiites, qui sont plus stricts et qui ont des fois des interprétations différentes. […] L'année passée, on a eu une enseignante d'éducation physique qui n'était pas musulmane, elle était Québécoise de souche et elle a demandé d'amener les enfants un jour jouer dans le parc à côté de l'école, garçons et filles en même temps ce jour-là. Mais, il y a un parent irakien qui s'est plaint, il était fâché et il a dit : « les filles vont se faire regarder par les hommes qui passent dans la rue […] ». E.D.M.S.

[…] On a déjà organisé une visite dans une synagogue, pour le dialogue, et certains parents ont refusé que leurs enfants y aillent parce qu'ils n'étaient pas prêts à accepter cela. […] Dans un cours de FPS, on devait parler de sexualité… Quand j'ai pris le manuel de l'enseignant d'avant, les pages étaient déchirées. Il m'a dit : « on n'a pas besoin de parler de ça, les parents ne veulent pas […] ». E.D.M.S.

Ces extraits indiquent que les tensions possibles liées à l'« objectivation » de l'islam à l'école (Eickelman et Piscatori, 1996, dans Roy, 2002, p. 89) peuvent être liées à l'allégeance sunnite ou chiite. Or, dans tous ces cas, les variations ne concernent pas la religion en tant que telle – le dogme – mais

plutôt la religiosité, c'est-à-dire « la manière dont le croyant construit et vit son rapport à la religion » (Roy, 2002, p. 69). En effet, comme le précise Roy (2002), la perte d'évidence religieuse suivant la migration entraîne une triple rupture modifiant nécessairement la religiosité :

> *la dilution de l'identité et de la communauté ethnique d'origine, l'absence d'autorités religieuses légitimes dans le pays d'accueil, qui puissent dire ce qu'est la norme, et enfin l'impossibilité d'une coercition juridique tout autant que sociale, communautaire et coutumière, qui inscrive la pratique religieuse dans l'ordre de l'évidence et du conformisme social » (Roy, 2002, p. 88).*

Dans ce contexte, l'islam – en ce qui concerne les valeurs – devient donc un objet d'interprétations individuelles de la part des parents d'élèves, qui développent des visions différentes du rôle de l'école dans la socialisation religieuse.

5.2.1.3. Les raisons d'un choix chez les parents

Un substitut à l'« incompétence » religieuse des parents

Pour certains, le choix de cette institution permet surtout de compléter, sinon de suppléer à leur propre « incompétence » religieuse, due dans plusieurs cas à leur éducation sécularisée, en contexte de colonisation. Ces parents témoignent donc d'une confiance suffisante en cette institution pour lui confier un rôle central sinon exclusif dans l'éducation religieuse de leurs enfants.

> *Je vais vous dire honnêtement, moi je suis de parents, je suis née en 1967, c'était tout frais la décolonisation. La religion était quasi absente en Algérie. […] Je fais juste le suivi, parce que je n'ai pas les notions pour apprendre la religion, je ne suis pas outillée pour ça. E.P.M.P.3.*

> *On sait que cette école fait la même chose qu'à l'extérieur, l'académique, les trucs du ministère, mais elle donne des choses de plus, c'est notre religion, plusieurs choses que je ne pouvais pas apprendre à mes enfants.E.P.M.P.4.*

> *Pourtant, je viens d'une famille, je n'ai jamais vu mes parents prier. Je n'ai jamais vu la religion chez moi. On a été colonisés par les Français, c'est plus un pays français que musulman. Je porte le foulard juste depuis 3 ans. […] Mais je vois là que ma fille est plus pratiquante que moi. La grande. Elle suit, elle sait ce qui est bon, pas bon, et elle aime beaucoup cette religion. E.P.M.P.5.*

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Ces commentaires illustrent bien le fait que certains parents perçoivent l'école comme un lieu clé dans l'éducation religieuse des enfants, au point où la mère s'exprimant dans l'extrait ne peut se contenter que de faire le « suivi » à la maison. Dans un contexte de perte d'évidence religieuse, le statut de l'école devient d'autant plus important que cette dernière incarne en quelque sorte une nouvelle « autorité » religieuse légitime, à tout le moins aux yeux des parents.

Ce rôle majeur conféré à l'école traduit d'un point de vue plus large le *crédit accordé à l'institution scolaire* (Milot, 1991) dans la transmission de la religion, comme le souligne ici un autre parent d'élève : *« C'est ta parole avec la parole de l'enfant. Mais quand il y a une autre personne, c'est préférable. Comme moi je peux l'étudier pour mes enfants à l'école, c'est mieux de l'amener dans une société qui lui apprenne plus que ce que je lui donne. E.P.M.P.4. ».* Cette remarque converge d'ailleurs avec les observations de Milot (1991), quant au choix des parents catholiques québécois pour un enseignement religieux à l'école publique. Dans cette perspective, la chercheuse montrait, comme ici, que « la passation des clefs de lecture du monde nécessite un transit par une structure socio-culturelle qui en ratifie en quelque sorte la vraisemblance » (p. 137). De par le lieu où il se trouve, l'enseignant est donc perçu en ce sens comme un agent plausible de transmission, dont le discours est marqué d'une sorte de « sceau d'authenticité ».

Ces données laissent voir le rôle crucial de l'école comme support à la transmission de la religion en contexte migratoire. Cette dernière apparaît non seulement comme un lieu complémentaire à l'éducation religieuse transmise par les parents, mais elle représente même, pour certains d'entre eux, le lieu principal de transmission de l'islam.

Une courroie de filiation avec la culture d'origine des parents

Pour bon nombre de ces parents, l'école musulmane devient non seulement une institution de transmission de la religion, mais aussi de la « culture d'origine », telle qu'elle est décrite par les parents. Soucieux de conserver une trace symbolique de leur origine, et de la reproduire chez leurs enfants, plusieurs parents d'élèves misent en effet sur l'école pour assurer cette continuité. Outre la religion, cette culture d'origine est définie par un ensemble de marqueurs, qui n'ont pas toujours un lien exclusif avec l'islam.

Plusieurs parents associent d'abord cette culture à la pratique quotidienne de la prière musulmane et au développement de cet habitus par leurs enfants :

Par exemple, mes enfants, quand c'est l'heure de la prière, mon père se lève, mes enfants automatiquement, ils se lèvent, ils savent comment faire. Ils n'ont pas besoin de leur dire faites ça faites ça. Après il revient à la maison et il me dit : « ils ne savent pas faire leur prière, c'est quoi l'éducation que tu as donnée à tes enfants ? » C'est pour ça que cette école m'aide beaucoup. E.P.M.P.4.

Les enfants qui viennent ici vivent dans notre culture, on ne veut pas qu'ils la perdent, qu'ils perdent tout. On suit le programme du MELS, mais plus […] la prière du midi et du vendredi. O.M.P.

D'autres mettent l'accent sur l'apprentissage de l'arabe et le « milieu musulman » qui règne à l'école, dans lequel leurs enfants peuvent évoluer et ainsi, éviter de perdre leur héritage familial, voire même le reconstituer :

Ils apprennent l'arabe, chose que je ne peux pas leur apprendre à la maison, la langue, et le Coran aussi. Ça fait partie d'eux, c'est leur religion. E.P.M.P.3.

Aussi le plus important c'était pour ne pas perdre la langue, parce que moi je n'arrive pas à les aider à la maison, malgré que je lis l'arabe… aussi pour la culture, le Coran, c'est très important pour moi que les enfants apprennent le Coran. […]Aussi pour le milieu musulman, pour les fêtes, la religion, pour montrer à mes enfants c'est quoi leur origine. E.P.M.P.5.

D'autres encore justifient surtout leur choix scolaire par l'éducation et les « valeurs » apprises par leurs enfants dans ce contexte éducatif, qu'ils lient systématiquement à la religion musulmane :

Et c'est pour qu'ils gardent la même religion et c'est surtout pour leur éducation, pour les valeurs et les principes de la religion musulmane. E.P.M.P.S.2.

Ils les appellent tante, tonton. Le monsieur est là depuis des années. Ils ont toujours du respect pour lui que d'autres écoles n'ont pas. C'est surtout la base de notre culture… E.P.M.P.4.

Dans tous ces cas, ce qu'on voit, c'est que la religion n'est pas nécessairement distinguée de la culture dans le discours des parents. Nous pouvons nous demander si cet amalgame serait aussi évident

dans le pays d'origine de ces parents, où l'école religieuse n'aurait pas forcément le même rôle. Comme le note Hervieu-Léger (1996) dans son étude de la reconstruction des traditions religieuses, la lignée croyante s'appuie dans tous les cas sur une « dynamique créative de la référence à une tradition » (p. 49). Ici, il semble que la rupture de la continuité, due à la migration, catalyse cette reconstitution de la lignée croyante, en l'articulant à tous les vecteurs « culturels » disponibles dans l'espace social, qu'il s'agisse de la religion elle-même, de la pratique (prière), de la langue ou des valeurs qui en découlent. Malgré cette fluidité du contenu définissant la culture d'origine musulmane, les parents perçoivent ces différentes dimensions comme un tout cohérent, articulé autour de la préoccupation principale de ne pas « tout perdre ». Ainsi définie, la culture d'origine tend à représenter davantage une « identité » qui englobe la croyance religieuse, mais ne s'y réduit pas.

Une protection de l'enfance

D'autres parents, souvent plus « compétents » en matière de religion et donc plus enclins à transmettre à la maison la filiation religieuse, accordent davantage la priorité à des aspects relatifs à l'encadrement et à la *protection de l'enfance*, qu'ils croient retrouver au sein de l'école musulmane.

Ces parents associent d'abord cet encadrement spécifique des enfants à une *conception traditionnelle de la discipline scolaire* qui prévaudrait à l'école musulmane. Dans cette perspective, l'école est perçue comme le prolongement de l'approche éducative présente dans le pays d'origine, laquelle contraste, selon plusieurs, avec la conception des rapports entre adultes et enfants en vigueur dans le contexte scolaire québécois.

> *Le respect, la discipline, la politesse, je veux qu'ils gardent ça pour qu'ils le donnent à leurs enfants. […] Et des fois le respect entre le professeur et l'élève moi ça me tue. Je ne parle pas juste de l'école musulmane, dans toutes les écoles, que c'est l'enfant qui mène, un enfant qui peut dire excuse-moi : « merde » à son professeur ou « tu me fais chier », ça, ça me dépasse. E.P.M.P.5.*

> *Le respect entre adultes et ils savent… on a été éduqués de la même manière dans nos pays d'origine puis on a tous atterri ici pour quelque raison que ce soit et on est venus avec notre bagage. […] Et ici… notre 2e chez nous (rires), c'est vrai qu'il y a un grand manque de ce côté. […] Dans le respect, comme je dis toujours à mon enfant, ton prof, quand il parle c'est un adulte, puis ensuite c'est ton prof, tu apprends de lui. E.P.M.P.1.*

En ce sens, le choix de l'école musulmane répond à une faiblesse perçue dans d'autres écoles de la société d'accueil, mais également à la reproduction de valeurs, comme le respect de l'autorité, qui ne semble pas aussi présentes dans la société d'accueil que dans la société d'origine.

La protection de l'enfance s'étend aussi, selon plusieurs parents, à l'encadrement spécifique créé par l'école pour mettre les élèves à l'écart de divers fléaux de la société extérieure, tel que la drogue, la cigarette, l'alcool et la sexualité précoce. Comme l'illustrent les témoignages qui suivent, cet encadrement, associé à l'islam par les parents, intervient principalement sur les dimensions *morales* de la socialisation des jeunes, qu'on tente d'orienter vers la « bonne voie » (Zine, 2008).

La sexualité très prématurée, la drogue, le gangstérisme, c'est surtout ça. C'est la 1re des raisons. E.P.M.P.3.

Je ne veux que rien ne leur arrive. […] C'est comme si je veux sauver mes enfants parce que j'ai peur quand je vois dans l'école publique, à 12 ans, on leur donne des condoms, à 13 ans, on leur donne la pilule. E.P.M.P.5.

Des fois, ça peut juste être vestimentaire, la tenue, les perçages, les tatous, nous on n'admet pas ça. Juste ça, ça alerte, parce qu'il y a des choses qui se passent au public, pour eux c'est normal, et pour nous, dans notre religion ce n'est pas normal.E.P.M.P.5.2.

Au primaire public, ils leur ouvrent les yeux sur certaines choses trop vite, pour lesquelles ils ne sont pas prêts. O.M.P.

Dans cette perspective, l'éducation islamique est perçue comme un « antidote » à ce mal-être moderne, par opposition au milieu des écoles publiques, souvent décrit comme plus propice à la prolifération de ce type de dérives, que ces peurs soient fondées ou fantasmées. La protection de l'enfance en milieu scolaire musulman permet donc du même coup, aux yeux de ces parents, de prolonger cette période par rapport au statut insuffisant qui lui serait dévolu, selon eux, dans une école publique.

Comme nous venons de le voir dans les témoignages, les parents décrivent souvent cet encadrement comme le fil conducteur de la « tradition » musulmane, parce qu'il s'agit d'une éducation s'inscrivant souvent en continuité avec leur propre éducation. Mais on voit en même temps que cette préoccupation d'encadrer les élèves de manière spécifique, dans le contexte québécois, se fonde sur un

souci bien moderne en se présentant comme une réaction à la société ambiante. À cet égard, comme le note Roy (2002, p. 120), l'islam est abordé comme une « alternative face à ce qui est vécu comme rejet ou une incompréhension [...] On exprime volontiers sa foi par rapport à un mal-être ambiant : ennui, dérive, drogue, mais aussi difficulté d'avoir une vie sexuelle licite, échec scolaire, violence, etc. ». Ce qui est visiblement en jeu dans ces normes, ce sont donc moins de stricts interdits religieux (« traditionnels ») qu'un noyau de valeurs lié à des problèmes concrets et contemporains. Ainsi conçue, cette protection de l'enfance vise donc plus à isoler les élèves de problèmes sociaux spécifiques que de reproduire une *tradition* religieuse.

5.2.1.4. La consolidation d'une « base » musulmane

Dans tous les cas, les parents cherchent à transmettre à leurs enfants via l'école musulmane une « base religieuse » (Milot, 1991), qui, comme dans le cas de l'école Steiner, vise à ancrer les repères existentiels de l'enfant dans un dais sacré. Pour les parents, l'intériorisation de cette base se révèle essentielle à la construction d'une véritable autonomie.

En ce qui concerne les repères existentiels, cette base est d'abord décrite comme un rempart contre la solitude et une « boussole » pour l'enfant, lui fournissant une raison de vivre et une structure cohérente pour interpréter son expérience, entre autres lorsqu'il traverse des épreuves difficiles.

> *On a besoin de cette spiritualité-là, surtout de nos jours. De plus en plus, on est déboussolés, moi-même avec tout ce que je fais comme effort, qu'est-ce qui se passe dans le monde ? On est perdus un petit peu. […] Tout ce qui passe sur terre, les famines, les guerres, ça parle […] Je sens que l'être humain est comme dans un grand bassin, un océan, il est en train de nager, il ne voit pas le large, aucune île, rien, il nage, nage et ne sait pas où il s'en va. […] Comme je dis toujours, l'entité, vous vous pouvez l'appeler Dieu, l'autre peut l'appeler Mao, ou Bouddha, appelez-le comme vous voulez, mais essayez de garder cette foi parce que sinon on sombre. E.P.M.P.1.*

De même, la base religieuse consolidée par l'école est perçue comme un fondement « spirituel » qui doit être transmis le plus tôt possible afin de se déposer en l'enfant et ainsi, de pouvoir agir plus tard, lorsqu'il en sentira le besoin. La plupart des témoignages décrivent en effet cette base comme un « modèle de la réalité », qui une fois stabilisé dans les croyances de l'enfant, lui permettra de « rester

accroché » lorsqu'il subira des événements plus éprouvants. C'est entre autres à cette image que renvoie l'analogie de la plante, utilisée dans l'extrait suivant par un parent d'élève :

> *Moi c'est surtout le primaire, il va commencer sa vie comme une plante. Vous savez quand elle est petite, on va la tailler, elle monte bien droite. Le primaire va quand même former l'enfant avant de l'amener au secondaire. Le secondaire, c'est la finition. Quand la base au primaire… […] La plante une fois qu'elle est bien montée, elle va donner des fruits. E.P.M.P.4.*

> *C'est quelque chose qui restera ancré. Je me dis l'enfant plus tard l'enfant a beau dérailler sur un mauvais chemin. Il va toujours… le vécu d'ici va toujours le remettre, le rappeler à l'ordre. Les 15 ans qu'ils passent ici, c'est une identité, c'est quelque chose qui est gravé…E.P.M.P.3.*

> *Parce que c'est important je trouve de leur donner les bases solides de l'islam, leur religion. Ils pourront choisir une fois adultes, comme je le dis toujours, mais au moins, ils auront ce bagage pour leur vie. E.P.M.P.1.*

> *Moi si mon fils atteint 18 ans, je n'aurai plus peur pour lui. Il a toutes ses valeurs, j'aurai plus peur pour lui. Je sais qu'à 18 ans, il pourra faire la différence entre ce qui est bon, ce qui n'est pas bon. E.P.M.P.S.2.*

La transmission de ce « programme mental » se révèle particulièrement importante, comme le mettent en lumière plusieurs parents, dans un contexte marqué par la relativité des croyances et des repères, notamment en contexte migratoire. Il fournit en effet un bagage, une identité et un guide pour distinguer le bien et le mal qui permettront à l'enfant devenu adulte de revenir vers le bon chemin dans l'éventualité où il dériverait un moment donné au cours de sa vie. C'est pourquoi, aux yeux de ces parents, la transmission de cette base s'avère nécessaire au développement d'une réelle capacité de *choisir* et donc, d'une entière autonomie chez l'enfant.

5.2.2. L'enseignement et le discours éducatif

En pénétrant dans l'école, on peut examiner davantage comment se traduisent les attentes des parents dans l'enseignement et le discours éducatif. À cet égard, même si les curricula formel et religieux se trouvent clairement séparés, tout comme leurs finalités éducatives, on observe en pratique certains lieux de rencontre, voire de tension entre ces deux registres du curriculum, gérés au moyen de différentes stratégies par les enseignants.

5.2.2.1. Une juxtaposition des curricula formel et religieux

D'un point de vue officiel, l'école musulmane sépare ou « juxtapose » d'abord ses curricula formel et religieux, comme le souligne ici un enseignant : *« Les enfants qui viennent ici vivent dans notre culture, on ne veut pas qu'ils la perdent, qu'ils perdent tout. On suit le programme du MELS, mais plus l'arabe, l'éducation islamique, la prière du midi et du vendredi. » O.M.P.*

Dans le curriculum de l'école, on retrouve en effet l'ensemble des cours prescrits dans le programme de formation de l'école québécoise du MELS, en fonction du temps alloué à chaque matière par le Régime pédagogique en vigueur. La nomenclature utilisée dans l'école pour désigner les cours et la planification des évaluations correspond aussi étroitement à celle mise de l'avant dans le programme de formation de l'école québécoise, et ce, tant au primaire qu'au secondaire. Par exemple, dans une semaine typique, les élèves de 6e année du primaire reçoivent 7 h de cours en français (langue d'enseignement), 5 h en mathématiques et 11 h, divisées entre les cours ECR, HEC, et science et technologie. Quant à une cohorte de 5e secondaire à l'école musulmane, elle suivra par exemple au cours de l'année scolaire 150 h de cours en français et 100 à 150 h en mathématiques.

À l'intérieur de la planification annuelle des évaluations de différents enseignants, nous avons aussi constaté que l'évaluation des compétences (disciplinaires et transversales) fonctionne précisément de la même manière que dans toute autre école, publique ou privée. Celle-ci prévoit en effet des évaluations ciblant chacune des compétences couvertes dans une matière, selon des situations d'apprentissage et d'évaluation conformes aux indications pédagogiques du MELS. En témoigne notamment le matériel didactique utilisé dans l'école, qui puise dans le répertoire *mainstream* des autres écoles, publiques ou privées, en privilégiant des ouvrages approuvés par le MELS. Par exemple, pour le programme Histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire, les enseignants utilisent les manuels de la collection *Fresques* (Chenelière Éducation), approuvés par le MELS, puis au primaire, les livres *Sur la piste.* Dans le cours d'Éthique et culture religieuse (ECR), les enseignants du primaire utilisent *Une vie grande* (FIDES, approuvé par le MELS) et au secondaire, *Vivre-ensemble* (ERPI). Il en va de même des autres matières, telles que le cours de français, dans lequel sont utilisés les livres *Signet* (ERPI, primaire) et *Forum* (Graficor, secondaire).

Le curriculum « religieux » ou particulier de l'école, composé des cours d'arabe et d'éducation islamique, est donc en quelque sorte adjoint au curriculum formel (prescrit) et se décline en 5 périodes supplémentaires (d'une heure chacune, pour chaque cohorte) par semaine, ajoutées à la grille-matière des élèves. En raison de ce programme scolaire plus dense, la journée d'école se voit allongée : elle commence à 8h30 et se termine à 15h45, pour un total de 30 heures de cours par semaine (plutôt que les 25 prévues au Régime pédagogique).

En ce qui concerne le cours d'arabe, il se fonde essentiellement sur l'enseignement de la langue littéraire : *« Quand on enseigne, c'est l'arabe écrit, ce n'est pas l'arabe… c'est l'arabe littéraire. E.E.M.S.sc. »*, et comprend 4 niveaux, tant au primaire qu'au secondaire. Comme les élèves de tous les niveaux sont regroupés dans la même classe, l'enseignant – au primaire et au secondaire – parle presque toujours en arabe. Le livre utilisé est édité par le Centre arabe pour les services pédagogiques et imprimé à Montréal. Même si d'un point de vue formel, l'enseignement de l'arabe n'est pas forcément lié à celui de l'islam, comme l'exprime ici un parent : *« Aussi le plus important c'était pour ne pas perdre la langue, parce moi je n'arrive pas à les aider à la maison, malgré que je lis l'arabe… aussi pour la culture » E.P.M.P.5.*, on voit souvent dans les images du cahier d'exercices des femmes voilées, des symboles religieux ou des représentations d'imams portant un Coran à la main. Certains enseignants soulignent d'ailleurs que dans leur pays d'origine, il y avait moins d'islam dans l'enseignement de l'arabe : *« On faisait pas l'islam en arabe, on faisait les poèmes égyptiens, arabes, en histoire, on faisait la 1re, 2e Guerre mondiale, on faisait pas l'histoire islamique du tout, on faisait l'histoire du monde arabe, en sciences, on faisait pas autant d'islam qu'ici. E.E.M.P.6. ».* On retrouve aussi probablement ici un effet de génération, car en 20 ans dans plusieurs de ces pays, on est passé du nationalisme arabe au pannationalisme musulman, du moins le premier courant a-t-il perdu de l'ampleur au profit du second.

Plusieurs thèmes d'enseignement abordent en effet, de près ou de loin, des thèmes religieux, dont les valeurs de l'islam et les Hadiths du prophète, comme nous l'avons noté au cours de l'observation. Dans une situation d'apprentissage par exemple, l'enseignant demandait plus spécifiquement aux élèves d'identifier et de définir, en arabe, les principales valeurs de l'islam et les *Hadiths* rapportés du prophète (paroles, agissements, caractéristiques, etc.). Au début de chaque cours, l'enseignant écrivait aussi au tableau la date du calendrier grégorien (la date officielle ici) et celle du calendrier de l'Hégire (musulman), marquant le départ de Mahomet de la Mecque à Médine.

Rapport-Gratuit.com

Quant au cours d'éducation islamique, il est dispensé au primaire et au secondaire par un imam. Cependant, au début de notre période d'observation, un autre enseignant, qui n'était pas un imam, dispensait le cours au niveau secondaire. Selon les documents préparés par l'école et remis aux parents, l'éducation islamique « se propose de consolider la foi dans le cœur des élèves, en leur apprenant les bases fondamentales de la religion musulmane, sur le plan de la pratique de la religion et sur le plan des valeurs enseignées par la religion » (documents internes, École musulmane). Il s'articule entre autres autour des contenus de formation suivants : « les IBADATES : les pratiques religieuses – les prières », « les MOUAMALATES : comportements et relations avec autrui », « les fondements de la religion musulmane : les cinq piliers de l'islam, les Ordres et les Interdits – Awamir et Nawahi, les Valeurs universelles de l'islam, etc. » et les « Vertus et les qualités du Bon Musulman, incluant notamment la sincérité et le mensonge, la miséricorde, la piété et les bonnes manières ».

Au cours des séances auxquelles nous avons assisté, les leçons portaient essentiellement, au primaire, sur l'interprétation de sourates spécifiques (ex. *Al-Bourouj*), et au secondaire, sur la préparation à la prière et les normes de comportement. Par exemple, au cours d'une leçon au primaire, l'enseignant a abordé le sens de la sourate *Al-Bourouj* avec les élèves, en mettant l'accent sur l'actualité de son message. Ainsi, en parlant du Jour du jugement, traité dans la sourate, l'enseignant a introduit les valeurs de l'honnêteté et de la bonté, comme des conditions à l'accession à une vie éternelle au paradis. Il a ajouté que l'autre chose qui était vraiment importante pour les élèves, c'était de ne pas adorer d'autres dieux qu'*Allah*; qu'il s'agissait là du premier ordre divin.

Cette description sommaire des objectifs et de quelques thèmes de contenu de l'éducation islamique nous montre déjà que cette dernière focalise davantage sur l'actualisation des valeurs liées à l'islam que sur la casuistique ou des thèmes historiques.

5.2.2.2. Le curriculum réel et la perspective religieuse

L'analyse des interactions entre le curriculum réel et la perspective religieuse nous permet par ailleurs de constater que les enseignants incorporent souvent, délibérément ou non, des notions religieuses dans les savoirs enseignés.

La référence à l'islam, un véhicule pédagogique

La religion apparaît d'abord, dans certains cas, comme un véhicule pédagogique pour enseigner certains contenus académiques, notamment dans le contexte des grandes fêtes religieuses. Fait intéressant, cette inclusion du religieux – ou de l'arabe – dans les matières « régulières » fait parfois l'objet d'une demande explicite des élèves :

> *Même en arts plastiques, on peut faire une même activité, mais quand tu dis, tu peux dessiner ça, il veut dessiner quelque chose en rapport avec la religion. Des fois, ils demandent : « est-ce qu'on a le droit d'écrire en arabe ? » Ils ont écrit leurs prénoms en arabe. Aussi, je prévois faire des activités pour l'Aïd, c'est une grande fête chez nous au début novembre. Par exemple moi en arts, on a commencé à faire des décorations avec les citations sur les fêtes. E.E.M.S.sc.*

Au cours de notre observation, nous avons aussi noté d'autres exemples de l'utilisation de références à la religion musulmane comme support pédagogique, notamment en français. Dans une dictée portant originellement sur l'« Halloween », une enseignante (de 6e année, primaire) a par exemple remplacé une phrase de manière à intégrer une référence à la fête de l'Aïd : *« Le jour de l'Aïd, la porte et les fenêtres brillent d'une lumière étrange » O.M.P.* Au secondaire, une autre enseignante de français a utilisé le thème de l'islam pour organiser une situation d'apprentissage et d'évaluation; elle a dans ce cas demandé aux élèves de préparer la biographie d'un célèbre savant musulman.

La voix de l'« islam » ou des enseignants?

Dans d'autres circonstances, la référence à l'islam dépasse une utilisation à des fins strictement pédagogiques pour concerner plus largement le monde des valeurs, des croyances et de la conception du monde. Le curriculum réel, en particulier les échanges entre les enseignants et les élèves, devient alors l'occasion de transmettre certaines croyances ou valeurs ou de « corriger certaines idées », d'après l'expression d'une enseignante.

Sur le plan des croyances, nous avons observé par exemple dans certains cours la mise en lien explicite de savoirs d'ordre « scientifique » et de notions religieuses. C'est le cas entre autres d'une leçon à l'intérieur du cours Monde contemporain qui abordait le phénomène de déforestation et ses impacts sur l'équilibre environnemental. Au cours de son exposé magistral, l'enseignant a demandé aux élèves

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

pourquoi *Dieu* avait créé les arbres et les forêts, véhiculant par le fait même une *interprétation spirituelle de la nature*. Il les a ensuite orientés vers l'idée que ces derniers permettaient, entre autres, d'éviter que la pluie n'arrive directement au sol. Plus tard dans la même leçon, l'enseignant a ajouté dans le même sens que Dieu n'avait pas créé les arbres que pour le plaisir, renforçant ainsi la croyance selon laquelle la nature était l'œuvre de Dieu, et donc que son contenu (les arbres) avait forcément une raison d'être de nature prédéterminée.

À certains moments, les enseignants intègrent aussi des valeurs associées à l'islam dans leur enseignement, comme en témoigne l'extrait d'entrevue suivant, qui souligne l'importance « d'introduire les valeurs de la religion » à l'intérieur de chaque matière :

> *Mais il faut toujours parler, les orienter, leur dire ce qu'il faut faire, ce qu'il ne faut pas faire. D'introduire les valeurs de la religion dans la matière, on le fait. Le prof de maths, par exemple, il va introduire quelque chose comme ça… E.E.M.S.u.soc.*

Cette référence à des valeurs associées à la religion concerne parfois les mœurs et la sexualité, comme en témoigne une scène ethnographique, dans laquelle un enseignant rappelait à ses élèves la norme religieuse interdisant l'avortement. Cet exemple a été observé dans un cours d'Histoire et d'éducation à la citoyenneté, dans lequel était abordée la Révolution tranquille des années 1960. En parlant de la perte d'influence de l'Église catholique au Québec, l'enseignant a alors abordé les changements de mentalité, la liberté et l'indépendance de plus en plus marquée des femmes, qui « prennent des pilules », et souligné le fait que l'Église interdisait la contraception. C'est à ce moment qu'il a ajouté que même chez les musulmans, on ne pouvait pas avorter n'importe quand, que dans l'islam aussi, on encourageait les familles nombreuses, que c'était « dans la religion ».

Dans d'autres cours, les enseignants convoquent des extraits du Coran pour conforter certaines valeurs reliées à la protection de l'environnement, comme le souligne cette enseignante de français :

> *Mais nous, même en français, si la question se pose, on ne va pas la laisser trainer. On corrige certaines idées, par exemple l'environnement, ça coïncide beaucoup avec notre religion. Je leur donne souvent l'exemple de l'arbre (dans le Coran), l'arbre, ça représente l'environnement, la nature et tout ça. E.E.M.S.fra.*

Un enseignant du cours Monde contemporain a aussi saisi une occasion à travers une période de géographie pour glisser un enseignement sur le rapport à l'argent dans l'islam. Alors qu'il parlait de la dilapidation des ressources dans le monde actuel, et en particulier de l'eau potable, en notant que les pays pauvres se partageaient 40% de l'eau qui restait, l'enseignant a précisé aux élèves que si Dieu avait décidé que quelqu'un était riche, on n'y pouvait rien. Par exemple, si une personne avait travaillé, grâce à ses efforts, c'était bien. Mais si quelqu'un s'enrichissait grâce au vol, par la corruption, ce n'était pas bien du tout, interprétant ainsi pour les élèves la différence entre le *bien* et le *mal* concernant l'argent dans le contexte actuel.

Cela dit, les valeurs les plus introduites à l'intérieur du curriculum réel concernent sans aucun doute celles relatives au respect d'autrui. À plusieurs moments, nous avons en effet été témoin de scènes ethnographiques au cours desquelles la référence à l'islam était mobilisée par les enseignants pour renforcer l'importance et la légitimité du respect, sous diverses formes.

Par exemple, dans la classe de 5^{e} année, au cours d'une séance d'ECR, l'enseignante a présenté une activité dans laquelle une petite fille, nouvellement arrivée à l'école de son quartier, était victime de discrimination en raison de son accent français. L'enseignante a alors demandé aux élèves si de tels comportements discriminatoires étaient biens ou mauvais. Elle leur a aussi demandé comment ils réagiraient si jamais un nouvel élève arrivait à l'école musulmane avec une telle différence culturelle ou même religieuse. À cette question, un élève a répondu que son attitude dépendrait de l'élève en question et de sa religion. Il a alors ajouté que sa propre religion lui demandait de respecter les autres musulmans, mais que si ce nouvel élève était par exemple bouddhiste, il ne le respecterait peut-être pas. À ce commentaire, l'enseignante a réagi vivement en demandant à l'élève si une telle réflexion reflétait son éducation et si sa religion lui demandait d'adopter ce comportement-là. L'air fâché, elle a ajouté que ce comportement était inacceptable au regard de sa religion et qu'ils auraient le lendemain une bonne conversation. Cet exemple montre bien la convocation de l'islam comme facteur de légitimation d'une valeur jugée fondamentale, telle que le respect.

D'autres enseignants – tant au primaire qu'au secondaire – témoignent de leur invocation de certains versets du Coran pour justifier le caractère sacré du respect dans différents contextes, par exemple dans la relation aux parents ou aux camarades de classe :

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. […] Maintenant, que ce soit à l'école publique ou ici, mais là je rappelle toujours qu'une mère, c'est sacré, un parent c'est sacré, on doit les respecter, s'ils nous donnent des conseils, même parfois s'il y a un conflit d'idées, on doit quand même respecter nos parents […] E.E.M.P.5.

Et il y a un verset dans le Coran qui dit à Mahomet : « si tu es grotesque, il y aura personne autour de toi. Donc il faut être gentil ». Donc tu lui dis : « c'est Dieu qui lui a dit ça, est-ce que tu peux être comme lui ? C'est ton modèle ».E.E.M.P.6.

Comme le met en lumière la direction du primaire, une telle référence au Coran se superpose à la voix de l'enseignant en lui donnant plus de poids et peut ainsi consolider la crédibilité du message transmis aux yeux des élèves. Mais, ce que l'on voit en filigrane de ces différents témoignages, c'est bien la subjectivité des enseignants dans leur utilisation du livre sacré; le Coran est en quelque sorte mis au service des valeurs véhiculées par l'enseignant, souvent à travers des situations concrètes, et non l'inverse :

Parce que quand vous parlez avec les enfants, vous allez dire, ce n'est pas notre parole, c'est la parole de Dieu, du prophète, comme il est musulman, il faut respecter les autres parce que Dieu a dit voici les versets du Coran, le prophète a dit tac tac tac…après nous, on va ajouter, il faut respecter les autres parce que si vous ne respectez pas les autres, les autres ne vont pas te respecter et vice-versa. On joue tout ce qui est la parole de Dieu, du prophète et tout ce qui est quotidien, les usages de la société, n'importe quelle société. E.D.M.P.

Il semble, plus fondamentalement, que cette intégration des deux registres de formation contribue à la *construction souhaitée d'une culture musulmane*, qui permettra éventuellement aux enfants de lire et d'interpréter la réalité à la lumière de ce modèle de la réalité. Mais cette construction est loin d'être homogène ; elle passe plutôt par la médiation opérée par les diverses voix des enseignants, dotés d'agentivité dans l'école. Il n'en demeure pas moins que l'inscription de thèmes religieux dans les contenus d'enseignement gravite souvent autour d'un même noyau de valeurs (environnement, respect, etc.), de comportements (politesse, gentillesse, partage, etc.) et de principes moraux (relatifs aux mœurs, à la sexualité, à l'avortement, etc.), contribuant ainsi à créer une atmosphère morale relativement partagée dans l'école.

D'autres enseignants affirment faire très peu allusion à ces valeurs dans leur cours, comme on peut le voir dans les exemples suivants : *« Moi… on ne parle pas trop d'islam en français. Je me concentre sur les matières. » E.E.M.P.6*. ; *« Sincèrement, quand on fait les sciences, quand on enseigne, on parle rarement de l'islam. » E.E.M.P.6*; *« Je parle de mon contenu toujours. Se prononcer sur une question comme ça, non. Je garde toujours ma neutralité. ». E.E.M.S.ecr*. Mais nos divers exemples tirés de l'observation illustrent bien, en dépit de ces commentaires, que plusieurs enseignants (y compris ceux cités plus haut) se réfèrent plus ou moins subtilement aux principes et aux valeurs associés à l'islam dans leurs cours, que ce soit consciemment ou non. En ce sens, il semble que ceux-ci ne se présentent pas seulement comme des « passeurs » de savoirs, mais deviennent à différents degrés, des « éducateurs » religieux pour les élèves.

Par ailleurs, on remarque que si certaines références à l'islam mobilisées par les enseignants servent à appuyer des valeurs socialement dominantes, comme le respect et la protection de l'environnement, tandis que d'autres, relatives aux mœurs et à la sexualité, renvoient davantage à des valeurs variantes, on ne trouve pas, parmi les enseignants, de définition commune de ces valeurs. Ce flottement se reflète entre autres dans l'absence de référence partagée pour décider du statut et du type de référence à l'islam à intégrer dans les contenus scolaires.

Nous constatons au fond que comme les enseignants sont pluriels, aussi bien dans leur rapport à la religion que dans le degré d'engagement qu'ils affichent à l'égard de l'école musulmane, c'est bien davantage « leurs » paroles que celle de « l'islam » qui s'expriment à travers ces références aux valeurs. Cela dit, nous n'avons pas assisté, au cours de notre observation, à des conflits d'interprétation manifestes entre les enseignants – concernant les valeurs ou les normes –, mais il reste que certaines situations de ce type nous ont été rapportées en entrevues, comme l'illustre l'extrait suivant, concernant le caractère *halal* ou *haram* du parfum :

> *Moi je mets du parfum. Est-ce que tu me sens à 100 km? Je ne pense pas. […] Mais une fois un élève est venu me voir et m'a demandé : « est-ce que vous mettez du parfum ? » J'ai dit oui. Il m'a dit : « le prof d'éducation islamique, il a dit Haram ». […] C'est comme si le Monsieur montre que votre prof, elle n'est pas pratiquante. Et ça, je n'aime pas ça. Il y a des personnes qui vont lire l'islam et c'est comme s'il y avait juste la théorie, tu n'as pas le droit de faire ça, pas le droit de faire ça. Mais t'as vécu ? E.E.M.P.6*

Des divergences d'opinions entre les parents et les enseignants?

Mais les divergences de points de vue sur le plan religieux ne concernent pas que les enseignants entre eux; on en retrouve aussi quelques exemples entre les parents et les enseignants, comme le rapporte un enseignant :

> *Cette année, je leur ai demandé : « vous voulez faire quoi à la fin de l'année ? » Ma mère ne me laisse pas dormir à l'extérieur, c'est comme s'ils ont des règles. Cette classe en particulier. Moi non plus, je ne veux pas que ma fille dorme ailleurs, mais s'il y a des parents qui partent et le prof part, pourquoi pas ? E.E.M.P.6.*

> *En français, il y avait une fois un parent, j'avais enseigné la théorie de l'évolution et il n'avait pas aimé ça. Comme quoi l'homme découle d'un singe. Non, nous on croit que Dieu a créé Adam… E.E.M.P.6.*

Au cours des entrevues, nous avons constaté que certains enseignants choisissaient, lors de ces « accrochages », de transgresser délibérément la volonté des parents, notamment en lien avec la musique :

> *Moi j'ai une progression, j'ai un enseignement à donner, je ne peux pas les ajuster en fonction des parents, mais j'essaie de m'armer de façon à ce que si j'ai un problème avec un parent, que j'ai la possibilité de lui répondre. J'aurais dit que cette chanson était en arabe et que ça aurait servi de mettre en valeur ce qu'ils ont appris en arabe. Ça fait partie de l'enseignement. E.E.M.P.5.*

> *Au début pour le secondaire 3, il y a la chanson dans le programme, et les parents sont catégoriques, pas de chanson. Au début, il y avait des réticences, je leur ai donné aussi des idées, je leur ai dit qu'on n'allait pas étudier la chanson qui traite de mots vulgaires, d'amour, il y a d'autres chansons. E.E.M.S.fra.*

Une opposition des élèves?

À d'autres occasions, nous avons remarqué que les élèves exprimaient des réactions d'opposition en classe à certaines interventions ou à des choix pédagogiques de l'enseignant, laissant voir par là une certaine césure entre l'éducation religieuse transmise à la maison et à l'école.

Ce n'est pas un cours d'éducation sexuelle, c'est le cours humain. Cette année, ils vont voir le corps humain, ils vont voir les parties. Je vais le faire, mais je n'ai pas encore réfléchi. Il y a des filles qui ont dit : « on va s'absenter, on ne va pas se présenter ». E.E.M.P.6.

ils me demandent maintenant d'écouter les chansons que je mets en classe… ils disent : « c'est haram madame ! » « Qui vous a dit que c'était haram ? On n'est pas en train de faire la musique pour danser, faire la fête, on veut comprendre » E.E.M.S.fra.

Dans une scène d'observation dans la classe de 6e année, quelques élèves ont aussi refusé de lire le roman au programme, *Huckleberry Finn*, parce qu'ils jugeaient qu'il contenait certains passages inconvenables, qui n'étaient « pas de leur âge ». L'enseignante leur a alors précisé que ceux qui n'aimaient pas le livre pouvaient en choisir un autre sans problème, pourvu qu'il compte plus de 100 pages. Nous pouvons nous demander si ces quelques exemples ne traduisent pas, chez ces enfants, une volonté de se doter de repères et d'éviter la confusion, dans un contexte de relative dissonance entre la socialisation familiale et scolaire.

Des tensions entre les savoirs séculiers et religieux?

Par ailleurs, cette imbrication entre les savoirs séculiers et religieux ne se réalise pas toujours de manière spontanée et aisée par les enseignants. Il arrive en effet que ces deux registres entrent en tension, plus ou moins subtilement. Les quelques incidents critiques auxquels nous avons soit assisté ou qui nous ont été racontés par les enseignants portaient sur différents thèmes, dont la dimension normative de l'histoire, l'économie ou encore le traitement asymétrique des traditions religieuses dans le cours d'ECR. D'une manière générale, nous avons remarqué que ce type de tensions semblait plus susceptible dans les cours à forte composante culturelle, comme l'ECR et l'Histoire et Éducation à la citoyenneté (HEC).

L'enseignante de 6e année remet par exemple en question le pluralisme asymétrique caractérisant le traitement des grandes traditions religieuses dans le cours d'ECR, et en particulier le statut prépondérant réservé au catholicisme dans le manuel utilisé à l'école. Cette dernière dénonce donc un biais dans la neutralité du cours d'ECR, qui accorderait un poids non seulement historique, mais aussi normatif à la religion catholique par rapport aux autres traditions, dont l'islam et les spiritualités amérindiennes.

C'est qu'on me parle positivement de toutes les religions, mais en particulier du catholicisme. Par exemple, on te parle de Gandhi, c'est un grand penseur, c'est écrit comme ça, il a lu le Coran, la Bible, autre chose j'ai oublié, mais il a été inspiré par les mots de Jésus. [...] l'islam aussi appelle à la paix, toutes les religions appellent à la paix. [...] Ça je n'ai pas aimé, mais moi je suis neutre, ça ne me regarde pas.

[...]

Aussi, ils ont parlé de personnages, il y avait un Amérindien, on l'appelle Hulk, les Amérindiens, ils ont pas une religion, mais ils ont quelque chose de spirituel et celui-là, il a fini par se convertir au catholicisme et il a amené sa société à devenir catholique. Pourquoi ? Parce qu'eux, ils sont déjà spirituellement satisfaits. Pourquoi tu donnes cet exemple ? Pourquoi tu veux effacer complètement la culture des Amérindiens malgré qu'eux en souffrent jusqu'à maintenant.

[...]

On nous oblige à être neutres, mais je leur dis [aux élèves] : « est-ce que ça veut dire que les autres religions n'appellent pas à la paix ? ». Ils me disent : « non ». Donc, c'est pas juste Jésus qui fait ça. Donc, je les pousse à penser que oui, l'islam aussi. E.E.M.P.6.

De même, dans une séance de Monde contemporain (au secondaire) abordant le thème de la colonisation et de la christianisation de l'Occident, l'enseignant nous a dit avoir eu besoin d'adapter son message afin de bien marquer la frontière entre un apprentissage historique lié au christianisme (et à Jésus) et un apprentissage « moral », départageant le vrai du faux :

En histoire, lorsqu'on parlait de la colonisation, beaucoup de... ces pays-là, on essayait de les assimiler, d'effacer leur culture, religion, les mettre dans d'autres religions, de les christianiser. On parle des guerres des croisades, de la naissance de Jésus, lorsqu'on parle du christianisme ou bien de la christianisation de l'Occident. Jésus pour eux, c'est un prophète c'est certain, mais ce n'est pas le fils de Dieu, ni rien du tout, alors je leur dis : « écoutez, on va parler de Jésus, mais on va rester dans le cadre historique, on va pas aller chercher ce qui est vrai, pas vrai, ça c'est un autre prof qui va vous dire tout ce qui existe sur la terre ». E.E.M.S.u.soc.

Dans une autre période de géographie, le même enseignant, abordant le thème de la délocalisation des usines, a glissé vers la question des effets pervers de la mondialisation et des inégalités entre les pays riches et les pays pauvres. Il a d'abord demandé aux élèves pourquoi les entreprises allaient dans des pays où les normes environnementales étaient moins strictes. Il a ensuite ajouté que ces entreprises, à cause de la mondialisation, exploitaient les pays pauvres, et que des pays comme la Chine et les États-Unis envahissaient le monde avec leurs produits. Puis, il a enchaîné en

affirmant que si les Américains donnaient beaucoup d'importance aux pays du Golfe, ce n'était pas à cause de « leurs beaux yeux », mais bien parce qu'il y avait plusieurs ressources, dont le pétrole. Ainsi, déclara-t-il, les pays riches se sont partagé les pays du monde et chacun a eu sa part du gâteau. Sur ce, un élève a répondu que certains pays avaient obtenu une plus grosse part que les autres, et que ce n'était pas juste. L'enseignant a conclu qu'effectivement, les Américains avaient obtenu une part plus lourde, que ce n'était pas juste, mais que ça avait toujours été le cas.

Ce dernier exemple ne représente pas forcément une occasion de conflit spécifique entre le curriculum formel et religieux, car de telles positions anticoloniales (et à la limite antiaméricaines) ne sont pas l'apanage des enseignants d'écoles religieuses, mais peuvent aussi émailler le discours d'enseignants du secteur public, par exemple en Histoire et éducation à la citoyenneté (Éthier *et al.*, 2008). Il pourrait néanmoins s'agir d'un aspect à creuser dans de prochaines études comparatives.

En observant ces points d'achoppement dans l'application du curriculum formel, concernant l'économie, la religion et l'histoire, on peut remarquer en filigrane, les points plus importants où s'expriment les voix des enseignants, et où, en outre, divergent leurs stratégies pour y faire face dans le quotidien de la classe.

Des stratégies de gestion des conflits potentiels

Dans de telles éventualités, les enseignants déploient en effet différentes « stratégies » pour juguler les tensions ou même concilier les deux registres de savoirs. D'après nos observations et les données tirées des entrevues, l'*évitement* et le *concordisme* représentent les deux principales modalités d'articulation des éléments en tension entre les curricula formel et religieux.

L'évitement

En ce qui concerne le premier cas de figure, nous avons constaté qu'à plusieurs reprises les enseignants avaient choisi, en réaction à un sujet controversé ou critiqué par les parents, d'*éviter les conflits potentiels* en esquivant le thème en question ou en atténuant sa portée polémique. Par exemple, dans l'extrait d'entrevue suivant, une enseignante – au primaire – explique qu'elle évite désormais d'aborder la théorie de l'évolution en cours de sciences afin de contourner les problèmes possibles :

Rapport-Gratuit.com

Moi, maintenant j'évite… la théorie de l'évolution, je ne la fais plus pour éviter les problèmes. Là où je vois un sujet délicat, je n'en parle pas. Je ne donne jamais mon avis personnel, quand je parle, je parle en général. Moi, ma conception des choses, ils ne la connaissent pas. E.E.M.P.6.

La direction prend aussi parfois en charge la décision « officielle » d'éviter une occasion de conflit avec les parents ayant des sensibilités plus vives, même si cela se répercute sur l'ensemble des élèves de l'école. Par exemple, la direction explique qu'en raison des différences entre les sunnites et les chiites quant à la célébration de certaines fêtes religieuses, l'école préfère parfois éviter de les souligner.

Par exemple, lors de la fête de la Hachoura, les chiites ont l'habitude de commémorer des mauvais souvenirs et pleurent. Mais, les sunnites ne pleurent pas. Donc, on essaie de passer ces journées de célébration en douce… on ne pleure pas, on ne les souligne pas vraiment. E.D.M.S.

Dans un autre cas, la direction a choisi d'interdire à une enseignante d'éducation physique de danser avec ses élèves parce qu'elle anticipait le déclenchement de problèmes avec certains parents, défavorables à cette activité.

Le directeur était d'accord, mais il m'a dit il faut éviter ça parce qu'ils vont le dire à leurs parents et il y a des parents qui ne sont pas d'accord que les filles dansent. Mais j'ai dit : « on est entre filles ». Mais il a dit qu'il y aurait des parents qui n'allaient pas être d'accord. Alors, ça évite d'avoir des problèmes. Il y a des filles qui insistent, je leur ai dit : « allez parler au directeur »… Alors pour deux filles, on est privé de nos droits à nous. Il a dit : « on n'a pas le choix ». E.E.M.S.sc.

Comme notre observation ne s'est pas étalée sur une très longue période, il nous est difficile de mesurer l'effet réel de tels choix scolaires, allant dans le sens d'un évitement des conflits, mais nous pouvons nous demander si à la longue, ce type de stratégie ne peut pas *rigidifier* les normes scolaires et le traitement de certains savoirs formels, et ce, afin d'accommoder une frange minoritaire de parents plus conservateurs sur le plan religieux.

Le concordisme

La seconde stratégie que nous avons repérée, le concordisme, consiste quant à elle à utiliser le label scientifique pour confirmer les vérités religieuses, en l'occurrence ici celles du Coran. Dans certains cas, il s'est agi de relativiser le statut des théories scientifiques en mettant l'accent sur leur caractère provisoire et évolutif, par opposition aux vérités du Coran, valides indépendamment du contexte historique, temporel ou spatial :

> *La science vient confirmer ce qui est dit dans le Coran. C'est juste des théories. Certaines théories peuvent être infirmées. D'autres théories étaient explorées aussi, par exemple la panspermie… les élèves les trouvaient ridicules. C'est plus le créationnisme, c'est peut-être la culture dans laquelle on a été élevé. E.D.M.S.*

Dans une situation d'apprentissage en sciences, une autre enseignante nous explique qu'elle intègre d'une certaine façon les découvertes scientifiques dans une lecture religieuse de la réalité, plus englobante de manière à réconcilier les deux formes de savoirs/croyances :

> *Quand je parle avec un enfant de sec. 1 du système solaire, je peux dire que Dieu dans le Coran a dit que la Terre tourne autour du soleil par exemple parce que dans le Coran, il y a des vérités scientifiques que personne ne connaît. Quand je parle du système solaire, je dis c'est pas Copernic qui a dit le premier que la Terre tournait autour du soleil, c'est le Coran. C'est dans le Coran, je donne le verset, une phrase que je passe pendant mon cours. […] Dieu a dit : « vous croyez que vous êtes stables, mais vous n'êtes pas stables, vous tournez ». C'est ça le verset, c'est-à-dire qu'il a dit que la terre tournait autour du soleil. E.E.M.S.sc.*

En parcourant les corridors de l'école secondaire, nous sommes aussi passée à côté d'une affiche représentant le travail d'un élève sur la *kabaa*, qui mettait bien en lumière la tendance au concordisme, en arguant que de grandes découvertes scientifiques attestaient de l'origine miraculeuse de la *kabaa* :

> *Le miracle sur la terre, la kabaa :* « *Les radiations émises par les trous noirs proviendraient de la kabaa. De plus, on en voit plus longtemps à la Mecque que dans n'importe quel autre pays du monde parce que c'est reconnu scientifiquement que le champ magnétique terrestre y est le moins fort dans le monde. De plus, il y a moins de gravité que partout dans le monde. Les lois de la physique ne s'y appliquent pas. C'est un miracle de Dieu. Assurément, la kabaa est le centre de l'univers. […] Pourquoi alors les plus grands scientifiques n'en parlent*

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

pas ? C'est une découverte fondamentale qui permet à l'homme de reconnaître en l'islam la religion la plus merveilleuse du monde. » O.M.S.

En mettant ainsi l'accent sur le caractère « concordant » des registres de connaissance scientifique et religieux, qui s'inscrivent naturellement dans un dessein religieux plus vaste, ces enseignants parviennent à rétablir une cohérence entre les curricula formel et religieux, mais dans un contexte où le religieux phagocyte parfois indirectement le savoir scientifique. Néanmoins, ces quelques exemples ne représentent pas la norme et ne doivent donc pas nous amener à négliger la structure générale du curriculum dans laquelle se superposent ces deux formes de savoirs.

5.2.2.3. L'initiation des élèves à une réflexivité critique sur l'islam

Si les acteurs de l'école musulmane – enseignants et direction – tendent à incorporer sous diverses formes une *culture musulmane* au curriculum réel, certains enseignants introduisent en même temps un espace de liberté et de réflexivité à l'égard de la « tradition » héritée des parents. Ces derniers invitent en effet les élèves à réfléchir aux différentes idées reçues et ainsi, à subjectiver leur rapport à la religion. Cette invitation à se réapproprier subjectivement la religion passe notamment par l'importance soulignée, par certains enseignants, de maîtriser la langue arabe pour interpréter le Coran et la nécessité de construire leur propre point de vue sur l'islam, indépendamment de celui de leurs parents. Une telle distance critique s'avère particulièrement décisive, pour plusieurs, dans un contexte où circule une vision déformée de l'islam dans les médias et où les contrecoups de l'actualité internationale se répercutent jusqu'ici.

J'essaie de les pousser à faire une petite distance sur ce qu'on dit sur les médias et puis de ne pas s'emporter, d'essayer d'avoir un point de vue plus calme, parce que c'est ça l'esprit de l'islam. […] J'ai même des élèves qui sont vraiment très très choqués question Palestine-Israël, ils disent comme ça je déteste… je dis : « il ne faut pas détester les personnes, il faut avoir un point de vue, je suis pas d'accord, voilà pourquoi, j'essaie d'appuyer un petit peu mes propos avec des arguments parce qu'on peut pas dire de façon subjective ». […] il y a urgence pour encadrer ces élèves. E.E.M.S.fra.

[…] mais les élèves ont besoin d'avoir leur point de vue à eux. Donc, je ne vais pas suivre maman, si je suis maman, je suis mon papa, je n'ai rien fait, il faut que je rajoute quelque chose de nouveau, il faut que je perçoive

les choses avec ma propre perception. […] je mets une petite distance entre moi et ce que j'ai reçu de mes parents pour voir où ça va mal ou si c'est bon, je continue. E.E.M.S.fra.

Je ne suis pas un imam, je ne me prononce pas sur la différence entre les halal et haram. Par exemple, la musique : certains parents disent que c'est haram. Moi, je ne dis rien, je ne m'en mêle pas. Je les laisse réfléchir là-dessus. E.D.M.S.

Comme le précisent les extraits précédents, cette réflexivité est aussi vue comme un mode de prévention des diverses instrumentalisations possibles de la religion pavant la voie au radicalisme. À cet égard, l'enseignement nourrit une certaine distance réflexive à l'égard de la religion.

La négociation de la norme religieuse

Cette importance de la réflexivité critique est notamment confortée par la négociation à l'égard de la norme religieuse s'observant au secondaire. Cette tendance se reflète d'abord dans l'assouplissement de la prière entre le primaire et le secondaire :

C'est pas formel, même les élèves, certains ne font pas la prière, c'est surtout les parents qui y tiennent.E.E.M.S.ecr

En effet, alors que la pratique quotidienne de la prière est non-négociable au primaire, elle est plus flexible au secondaire, dans la mesure où les élèves vont devoir se présenter dans la mosquée le midi, mais vont pouvoir « choisir » de la pratiquer ou non avec les autres :

Mais tout le monde doit se mettre à l'intérieur, parce que pendant que tout le monde fait sa prière, nous on peut pas surveiller les autres qui… tu sais c'est un quartier un peu chaud, il y a la vente de drogue un peu plus loin. C'est une grosse responsabilité. Ce serait dommage que la drogue s'infiltre dans notre école. C'est la seule raison, vous rentrez, vous faites la prière, vous ne faites pas, on ne demande même pas si vous avez fait votre ablution, vous rentrez, on vous voit, vous êtes devant nous, point à la ligne. E.E.M.S.fra.

Nous avons aussi remarqué au cours de l'observation une certaine adaptation des normes vestimentaires au secondaire, dont le port du voile. En effet, si l'ensemble des filles arborait un voile blanc au primaire, plusieurs d'entre elles l'« accessoirisaient » librement au secondaire, en affichant par

exemple des *hijabs* rayés, colorés, décorés de motifs léopard ou encore griffés de marques prestigieuses (ex. Gucci). De même, comme le précise un enseignant du secondaire, certaines retirent librement le voile après avoir franchi la porte de la classe : « *Il y a l'uniforme et les filles portent le voile, mais ça, c'est volontaire. Souvent, les élèves l'enlèvent en classe. E.E.M.S.ecr.* Cette autre tendance à la subjectivation du rapport au religieux laisse donc suggérer qu'une fois que la « base » est consolidée au primaire, les élèves peuvent davantage décider de respecter certaines normes ou pratiques véhiculées à l'école.

La négociation de la frontière entre halal et haram

Dans ce contexte d'adaptation de la tradition, nous avons observé une interprétation parfois fluide de la frontière entre le licite (*halal*) et l'illicite (*haram*) dans l'islam, par les enseignants et la direction. Cette tendance semble résulter de facteurs à la fois endogènes, dont l'entrechoquement des différentes interprétations de l'islam entre les enseignants, et exogènes, en ce sens où l'école doit s'adapter à un contexte minoritaire marqué par une relative absence de régulation religieuse extérieure. À cet égard, l'école représente une sorte de laboratoire qui permet d'adapter ou d'interpréter de manière plus souple les normes islamiques.

Dans le cas suivant, l'enseignant relate un exemple dans lequel il a assoupli une norme religieuse, liée à l'interdit de l'intérêt sur l'argent, pour l'ajuster aux contingences du contexte québécois, différent de la culture d'origine.

> *On sait très bien par exemple que dans la religion, les intérêts sont interdits. Un élève me dit : « Monsieur, c'est haram, c'est interdit ». Je lui dis : « oui c'est vrai que c'est haram, mais des fois, dans l'islam des gens peuvent donner des exceptions, ce qu'on appelle des fatwas. Le fait d'avoir une maison ici, normalement tu n'as pas le droit d'aller à la banque régulière parce que si tu vas à la banque, tu vas avoir des intérêts. Mais tu as le choix d'aller dans une banque musulmane. […]Ils vont dire oui, si tu achètes une maison pour y loger tes enfants, à condition de ne pas la revendre pour refaire des bénéfices, à condition que tu ne trouves pas d'autre financement. Ils posent des conditions. » E.E.M.S.u.soc.*

Dans d'autres circonstances, les enseignants tentent d'adapter les normes et les valeurs associées à la religion en les séparant de leurs oripeaux culturels afin d'en dégager une définition plus

« universellement » valable. Certains arguent en ce sens que la religion est plus « scientifique », et donc plus « objective » que la culture, laquelle varie d'un contexte national à l'autre.

> *Moi je te dis clairement, la religion elle est plus scientifique, c'est que ce qui est bon est clair, ce qui n'est pas bon est clair, c'est dit en arabe, halal ou haram. Là où il y a confusion, c'est les esprits où il n'y a plus rien à faire, commencent à… moi, pour moi, ce n'est ni question islam, ni rien. Le bien il est universel. C'est ça le bien que les musulmans prônent. Et le mal est universel et c'est ça le mal que les musulmans n'aiment pas. E.E.M.P.6.*

D'autres mettent l'accent sur l'opposition normative entre la « culture », associée au poids démesuré des traditions, souvent réactionnaires ou décalées par rapport au contexte actuel, et la « religion », surplombant ces différents clivages.

> *Je donne des exemples pour qu'ils puissent changer parce qu'on a hérité l'image, une culture sur le comportement, la femme elle est moins que l'homme. Ça, c'est faux. Du côté de leur perception de la relation homme femme, j'essaie de corriger ça. E.E.M.S.fra.*

> *Parfois, il y a les traditions que l'on porte sur la religion… Moi quand je les ai entendus parler de la musique, certains disent que c'est péché, que c'est interdit, etc. Moi ce que j'ai fait, j'ai ramené un CD du Petit Prince et je l'ai instauré petit à petit en classe (rires) et ils n'ont rien dit. E.E.M.P.5.*

Que ce soit en lien avec la musique ou la conception des rôles hommes/femmes, les exemples précédents relatent systématiquement des cas où la négociation de la frontière entre *halal* et *haram* s'opère dans le sens d'une libéralisation des normes musulmanes dans le contexte québécois. Or, même si nous n'avons pas observé ou entendu, au cours de notre étude, d'autres cas où une interprétation inverse – plus restrictive – a eu lieu, cela ne veut pas dire que cela est forcément absent de l'école.

L'insistance sur un islam humaniste

Nous pouvons voir qu'en réaction à la pluralité des interprétations culturelles de l'islam se télescopant dans l'école, la direction et les enseignants tendent à « ne pas trop entrer dans les détails », en laissant la religion à un niveau « général » axé sur la pratique, perçue comme plus consensuelle :

Alors, lorsqu'on trouve l'occasion de dire ces affaires-là, on le dit, mais toujours en restant dans les limites parce que si on entre dans les détails, on ne va pas s'en sortir, on va entrer dans un cours de religion, on va s'éloigner des objectifs. E.E.M.S.u.soc.

Les enseignants, on leur dit de ne pas trop aller dans les détails, de rester dans leur matière, pour ne pas trop créer de conflits entre les élèves, rester plus dans des valeurs universelles. En éducation islamique, on met plus l'accent sur comment faire la prière (versets coraniques). E.D.M.S.

Un peu à la manière de la négociation entre *halal* et *haram*, cette stratégie permet ainsi de dégager une définition plus « commune » de l'islam, en misant sur les « bonnes » valeurs et les aspects universels de la religion, dont les 5 piliers de l'islam, et en laissant de côté ce qui relève des particularités culturelles (musique, vêtements, etc.). Une enseignante répartit d'ailleurs ces deux niveaux de pratiques entre ce qu'elle appelle la « base » et l'« extra » :

Ça, dans l'islam, il y a différentes écoles, il y a des gens qui vont dire, il ne faut pas faire ça, écouter de la musique… ça je ne peux pas dire. Ça dépend de toi, jusqu'à quel point tu vas pratiquer ta religion. […] Je leur dis souvent que ce n'est pas quelque chose de base, dans la base de la religion, c'est quelque chose d'extra. Tu vas pratiquer plus que les autres. Les valeurs de base [prier 5 fois par jour], il faut les respecter, mais la musique, les vêtements, ça dépend de chaque personne. E.E.M.S.sc.

Comme en témoigne la direction – du primaire et du secondaire –, l'un des moyens utilisés pour éviter les tensions liées aux différentes interprétations de la religion, notamment dans la pratique, consiste à uniformiser la prière dans l'école, pour les élèves issus de toutes les origines.

Nous, on n'entre pas dans les détails, on cherche les valeurs bien écrites et mentionnées. On ne cherche pas les détails de culture d'un pays à l'autre. […] Nous n'avons pas de problème par exemple sur la manière de faire la prière, dans mon pays, je la fais comme ça, etc. Nous avons uniformisé la prière. Nous n'avons pas reçu aucun commentaire ou critique de la part d'un parent d'un autre pays. E.D.M.P.

Un tel choix scolaire symbolise de manière emblématique la nouvelle « communauté » éducative et sociologique qui se forme à l'école musulmane, laquelle n'est ni exactement identique à celle du pays d'origine ni complètement différente, mais plutôt adaptée, dans un contexte migratoire marqué par une forte diversité interne.

Cette tentative de « ne pas trop aller dans les détails » fait écho aux résultats de l'étude menée par Riedel (2008) dans une école musulmane aux États-Unis. Le chercheur y observe en effet une tendance à définir l'islam selon une conception très générale, surplombant les éventuelles différences culturelles. Ce dernier explique en ce sens que :

> *Disagreements over such issues as the use of scented oils, the position of the hands during prayer, marriage practices, and proper gender relations disturb Universal School's attempt to promote a common Islam and forge a sens of Muslim community within the school. In order to avoid having to repeatedly confront problems of Muslim diversity, the tendency has been to teach Islam "just at the general level" (Riedel, 2008, p. 146).*

Ce faisant, on y remarque aussi l'insistance sur un « islam humaniste » :

> *[…] le corpus est référé à, voire relativisé, par l'appel aux finalités, le rappel de l'esprit et du sens, dans des prêches avant tout pragmatiques, où le but n'est pas d'accorder le dogme au monde moderne, mais de donner à un croyant peu formé en religion un sens pour vivre dans un monde où la stricte ne peut pas être une norme sociale (Roy, 2002, p. 113).*

La version de l'islam proposée à l'école s'inscrit aussi dans des formes modernes de religiosité axées sur l'individualisation du croire et le bien-être personnel, comme on le voit entre autres dans l'initiation des élèves à la réflexivité sur l'islam et l'appropriation subjective de certaines normes religieuses, dont le port du voile pour les jeunes filles.

Une fois mise à distance de ses particularités culturelles, la religion est abordée comme une culture qui s'applique à tous les élèves indépendamment de leurs origines nationales. Cette démarche produit une sorte de communalisation « néo-ethnique », au sens de Roy : « […] le marqueur choisi, l'islam, vise à dépasser les identités ethniques d'origine pour constituer une identité commune strictement religieuse, englobante, universelle, mais il se retourne en marqueur d'une nouvelle ethnicité, où le musulman n'est qu'occasionnellement croyant et pratiquant » (p. 79). Les témoignages suivants expriment d'ailleurs l'articulation fréquente, voire la confusion, entre la culture et la religion, renforçant le constat que ce qui est avant tout véhiculé à l'école musulmane, c'est une « culture identitaire » commune :

On commence au mois d'août et on répète toujours la même chose. Faut respecter les autres, faut pas mentir, il faut manger halal dans la religion, essayer de voir, de vérifier toujours les ingrédients. Alors, avec le temps, ils développent une culture.E.E.M.S.u.soc.

Je reviens toujours à se faire respecter, à respecter les autres, leurs principes et à se faire respecter avec leurs valeurs, leur culture, leurs principes. E.E.M.P.5.

5.2.2.4. Le curriculum informel

Outre le curriculum formel, plusieurs éléments religieux teintent le curriculum informel, à l'intérieur et entre les cours, dont le port obligatoire de l'uniforme et certains rituels ponctuant la vie scolaire, dont la prière quotidienne et les fêtes religieuses. L'observation nous a aussi permis de constater le rôle joué par l'arabe dans le maintien d'un sentiment d'appartenance à une communauté.

L'uniforme

En ce qui concerne l'uniforme, il se compose dans le cas des garçons d'un pantalon marine et d'une chemise blanche, et du côté des filles, d'une tunique, d'un pantalon et d'un *hijab*, dont les couleurs et le tissu varient d'une à l'autre. Comme l'explique la direction du secondaire à cet égard, *« On joue sur le fait que ce n'est pas le foulard islamique, c'est un uniforme. On ne peut pas imposer le foulard islamique en raison des chartes des droits, mais on peut, dans le secteur privé, imposer un uniforme, alors… (rires) ».* E.D.M.S. Les enseignants et la direction se montrent assez stricts quant au port de l'uniforme, comme en témoigne par exemple cette visite de la direction dans une classe de 4e secondaire : *« Je vois des uniformes déchirés, il faut porter l'uniforme convenablement, vous représentez l'école musulmane, les filles, il faut boutonner votre tablier. Pour les garçons, chemise blanche ou bleue et débardeur. »* O.M.S. On voit bien ici que l'uniforme permet de représenter l'école et devient, par le fait même, une « vitrine » de cette communauté éducative.

La prière et les fêtes religieuses

La prière quotidienne représente un autre élément contribuant à établir un climat ponctué d'activités à caractère religieux. Celle-ci ne réalise toutefois pas selon les mêmes modalités au primaire et au secondaire. Au primaire, les élèves participent d'abord à une prière de 10 minutes pratiquée en

grand groupe – incluant tous les enseignants, la direction et les élèves de l'école – dans la mosquée. Puis, sur l'heure du midi, une autre prière de 30 minutes, qui réunit une fois de plus l'ensemble de l'école, a lieu dans la même salle. À cette occasion, l'imam guide systématiquement la prière et se livre à un prêche, qui porte sur différents sujets concernant l'actualisation des principes et des valeurs liés à l'islam. Par exemple, dans une séance à laquelle nous avons assisté[44], le thème portait sur l'honnêteté et les manières de respecter cette valeur dans le quotidien des élèves, comme en témoigne cet extrait tiré du discours de l'imam : *« Dans ce verset, il dit, Allah, Dieu, pour les musulmans : "ô les croyants, quand on a peur d'Allah, on s'approche de lui. Il faut respecter ses ordres [...] Dans la vie humaine, s'il y a l'honnêteté, il y aura du succès dans ta vie, une paix dans ton cœur, une stabilité. Dans la deuxième vie, on ne peut pas imaginer... c'est le paradis." » O.M.P.*

Dans le cas du secondaire, le cadre de réalisation de la prière est beaucoup moins formel, comme en témoigne un enseignant : *« Moi, ça m'arrive souvent de ne pas assister à la prière. Ce n'est pas formel, même les élèves, certains ne les font pas [mais assistent à la prière], c'est surtout les parents qui y tiennent. » E.E.M.S.ecr.* En effet, la prière du matin est d'abord laissée à la discrétion des enseignants de la première période. Par exemple, dans le cours d'Éthique et culture religieuse, l'enseignant n'annonçait jamais de prière le matin, du moins au cours de notre période d'observation. Certains élèves la faisaient néanmoins discrètement, au début du cours. Inversement, dans le cours de français, l'enseignante initiait toujours la prière, qu'elle récitait d'ailleurs en même temps que les élèves. À l'école secondaire, une prière est aussi récitée, comme au primaire, dans la mosquée tous les midis, mais elle dure beaucoup moins longtemps (pas plus de 10 minutes) et ne comprend pas de prêche, sauf le vendredi. Comme le met en lumière l'extrait suivant, le discours du vendredi ne représente pas une occasion de discuter des éléments de doctrine religieuse, mais plutôt d'interpréter la portée de certains principes, valeurs ou normes touchant directement les élèves :

> *Il va y avoir un discours, le vendredi, il traite un sujet qui touche de plus près du musulman, que ce soit sur son comportement, comment se comporter avec les autres, comment conseiller un ami quand il conseille à prendre le mauvais chemin, donc il y a toujours des sujets sur comment se comporter, c'est surtout le comportement. E.E.M.S.fra.*

[44] Soulignons que lors de notre observation de la prière à l'école primaire, nous avons été tenue de nous voiler les cheveux pour entrer dans la mosquée, alors que cette exigence ne nous a pas été imposée dans l'école secondaire.

Rapport-Gratuit.com

Ce rituel donne l'impression que ce qui est central dans cette école, c'est plus une éducation morale appuyée sur des principes religieux qu'une réelle éducation « religieuse ». Le décalage observé entre les niveaux primaire et secondaire quant au déroulement de la prière laisse aussi suggérer qu'on façonne davantage la vision *morale* ou *religieuse* du monde au primaire, alors que cette dimension tend à s'amenuiser au secondaire.

Les fêtes religieuses, et leur inscription au calendrier scolaire représentent d'autres éléments clés contribuant à maintenir présentes des références à l'islam, que ce soit au primaire ou au secondaire. Comme le précise la direction du secondaire : *« On marque certaines journées aussi, comme la naissance du prophète, l'Aïd, des fêtes musulmanes, ce sont les journées fériées ici. Cela permet aux enfants de ne pas se dissoudre. » E.D.M.S*.

La langue arabe

Il en va de même de l'arabe. Mais, une enseignante précise que cette langue est utilisée parcimonieusement dans les communications entre les enseignants, notamment en raison des différents accents nationaux :

> *L'accent, il y a un écart entre les accents. Si un enseignant marocain me parle, je ne suis pas capable de comprendre ce qu'il dit. Entre profs, on ne parle presque jamais en arabe, même au téléphone on parle en français. Des fois on dit des mots, qu'on utilise souvent comme inch'allah, salam, mais quand on parle dans les journées pédagogiques, c'est en français. E.E.M.S.sc.*

En dépit de ce que soutient cette enseignante, nous avons remarqué, au cours de notre observation, un usage assez généralisé de l'arabe entre les enseignants, notamment sur l'heure du midi et entre les cours. Toutefois, cette tendance s'est révélée beaucoup plus faible chez les élèves, qui parlent en général français dans les corridors et à l'heure du lunch, lorsqu'ils se retrouvent entre eux.

En classe, et ce, tant au primaire qu'au secondaire, nous avons également observé l'utilisation routinière d'expressions en arabe par les enseignants dans différentes circonstances. C'est le cas par exemple lorsque les élèves entrent en classe et que l'enseignant les salue systématiquement en disant *salaam a malaykum*. Cette même expression est d'ailleurs employée par les réceptionnistes pour répondre au téléphone. De même, plusieurs enseignants intègrent l'expression *Mash Allah* (Dieu l'a

voulu) dans leur discours en classe pour exprimer leur satisfaction à l'égard d'un événement ou de la réussite d'un élève, tout comme l'expression *inch'Allah* référant au futur. Ces références langagières ont certes une fonction symbolique, mais elles sont d'usage répandu chez l'ensemble des musulmans, et même chez les chrétiens de langue arabe. Il se peut donc qu'elles soient spontanées et contribuent à maintenir une « culture identitaire » et un sentiment d'appartenance à une communauté, sans créer pour autant un espace ou un environnement strictement islamique.

Quoi qu'il en soit, cet ensemble de références à l'islam joue un rôle déterminant dans le choix des parents pour cette école, comme l'affirme le directeur du primaire dans l'extrait suivant :

> *Je pense, c'est la seule chose, c'est l'environnement islamique [...]. Les élèves apprennent les prières, je ne sais pas s'il y a d'autres avantages par rapport à d'autres écoles, mais les valeurs, le respect des autres, des parents. E.D.M.P.*

Une ambiance familiale

Finalement, plusieurs témoignages, provenant aussi bien des enseignants que des parents, soulignent l'ambiance familiale que l'on retrouve au sein de l'école musulmane, où on présume que les mêmes valeurs sont partagées par tous :

> *Le plus, c'est de se sentir en famille, d'être toujours en contact avec sa religion, d'avoir à peu près... ils ont tous les mêmes valeurs, les valeurs de l'islam, l'honnêteté, l'égalité, le partage... E.E.M.S.u.soc.*

> *C'est comme une famille, surtout à l'heure du dîner, on se connaît... E.E.M.S.u.sc.*

> *Ici, on se sent comme dans une famille. Tout le monde, on s'entraide entre nous. Moi, les profs pour moi, ce n'est pas des profs, c'est mes frères. Et les profs femmes, c'est mes sœurs. Le directeur, c'est mon frère. E.P.M.P.S.2.*

5.2.3. Les enseignants

Du côté des enseignants, l'école musulmane est souvent présentée comme un emploi transitoire pour les nouveaux immigrants ou un lieu de réconfort qui permet d'atténuer le dépaysement

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

suscité par l'arrivée au Québec. Mais encore là, il n'est pas possible de tracer un portrait singulier des choix de ces enseignants pour l'école musulmane. Résolument pluriels, leurs parcours s'inscrivent dans des logiques différentes, tantôt liées au sentiment d'appartenance à la communauté, tantôt plus instrumentales.

5.2.3.1. Un tremplin professionnel?

Un choix stratégique

L'école musulmane devient d'abord un « tremplin » professionnel pour plusieurs enseignants, qui sont aussi dans plusieurs cas de nouveaux immigrants. En ce sens, ces enseignants transiteraient par l'école – que ce soit au primaire ou au secondaire –, parce qu'il s'agirait de la « stratégie » la plus simple dans un contexte d'arrivée récente, comme l'expliquent deux d'entre eux :

> *Ce qu'ils aiment ici, c'est de venir, de prendre de l'expérience et après ils s'en vont. Ce qui est malheureux, c'est que notre école c'est comme un tremplin. Tu arrives d'un autre pays, l'école a besoin de toi, tu fais les études nécessaires, une fois que tu as ton brevet, tu vas ailleurs.E.E.M.S.u.soc.*

> *[…] ce sont des personnes qui viennent du pays, généralement c'est des immigrants qui viennent directement du pays, ils vont à Ottawa, ils ont leur bac là-bas; la première école qu'ils visent, parce que c'est plus simple, ce sont les écoles musulmanes. Ils font leur année, ça leur facilite d'avoir leur permis et ils quittent. C'est comme un tremplin. E.E.M.P.6.*

En effet, alors que la plupart des autres écoles imposent des exigences plus strictes sur le plan des qualifications liées aux matières enseignées, l'école musulmane accueille plus facilement cette population d'enseignants, davantage formée dans des filières scientifiques :

> *En arrivant ici, j'ai demandé mon permis d'enseigner, il m'a été délivré, donc j'ai postulé ici, c'était la 1re école qui m'a contactée. […] Les deux matières qu'il y avait c'était l'arabe et l'éthique donc je n'ai pas choisi mes matières, mais c'est ce qu'il y avait donc je l'ai pris. […]Mon permis d'enseigner est dans les sciences, sciences physiques. E.E.M.S.ecr*

Ici, je suis en sciences, mais je fais aussi arts plastiques. Mais là-bas, il y avait un prof pour les arts, un autre pour l'éducation physique. Mais ici parce que c'est une petite école, on prend parfois une autre discipline [...] E.E.M.S.sc.

À la lumière de ces témoignages, on peut voir que le choix de l'école musulmane ne s'inscrit pas forcément dans le « plan de carrière » des enseignants qu'on y retrouve. Pour ceux s'exprimant dans les extraits précédents, il s'agit visiblement plus d'un choix instrumental consistant à trouver un poste le plus rapidement possible, dans un contexte d'immigration récente et, potentiellement, de vulnérabilité financière.

Cependant, comme le salaire offert au sein de l'école musulmane n'est pas très élevé et que les conditions de travail s'avèrent donc assez difficiles, les enseignants la désertent souvent pour un autre établissement, où ils espèrent être mieux rémunérés :

Alors la majorité des gens qui viennent ici, c'est sûr que quand tu leur offres 25 ou 27 000$ par année c'est pas beaucoup, pour quelqu'un qui a 20 ans d'expérience, quand il peut faire 70 000$ au public, avec cette expérience. [...] S'il y avait de l'argent pour retenir ces gens-là, le point faible de l'école, c'est le manque de fonds. Elle n'arrive pas à retenir les enseignants parce qu'elle ne peut leur offrir plus que ce qu'elle est capable de donner. E.E.M.S.u.soc.

Puis ils quittent parce que c'est vrai que c'est plus payant, c'est comme si l'école musulmane est devenue une école de formation des enseignants. E.E.M.P.6.

Une volonté de rester lié à la communauté

D'autres, moins nombreux, mais représentant quand même une minorité stable d'enseignants, « découvrent » après leur arrivée quasi accidentelle ou choisissent délibérément qu'ils ont envie de créer ou de poursuivre, grâce à cette école, un lien avec la « communauté ». Ceux-ci sont donc prêts à supporter des conditions de travail moins faciles pour pouvoir demeurer dans ce milieu scolaire. Deux enseignants exposent les motifs de ce choix, non seulement professionnel, mais aussi de vie, assez inusité :

Il y en a qui veulent juste travailler dans une école communautaire, ça leur permet de faire leurs prières, de célébrer les fêtes religieuses [...] il y a des gens qui sont là spécialement pour ça parce qu'ils ne sont pas dépaysés de leur milieu, il y a un petit lien. [...] Il y a la langue arabe aussi qui retient les gens, le fait de parler avec la majorité des enseignants avec notre langue maternelle, ça aussi c'est encourageant, c'est un autre lien. E.E.M.S.u.soc.

En venant ici, c'était clair que je ne voulais pas rester avec les autres musulmans, travailler dans une école musulmane [...] Donc quand j'ai trouvé un endroit, c'était le premier endroit, j'ai senti, je me sens à l'aise, donc je reste [...] On fait les mêmes fêtes, ça m'aide, on fait le ramadan tous en même temps, je ne suis pas un zombie qui le fait tout seul. C'est vrai qu'en classe on parle français, mais des fois, tu peux trouver quelqu'un avec qui parler en arabe, et il y a une chaleur... et j'ai connu beaucoup de gens qui sont mes amis, de la communauté algérienne, et j'aime ça, de toute façon je reste ici, même si je suis mal payée. E.E.M.P.6.

Ces extraits d'entrevues illustrent la variété possible des raisons justifiant le fait de rester à l'école musulmane en dépit du salaire jugé insuffisant. Toutefois, qu'il s'agisse des fêtes religieuses, des mots d'arabe échangés avec les autres enseignants ou de la « chaleur » de la communauté, on sent l'importance pour tous ces enseignants restés à l'école de retrouver l'ambiance de leur pays d'origine. Mais dans la mesure où elle se réalise dans un autre contexte social, cette translation représente aussi une forme d'acculturation identitaire, reformulant, dans une nouvelle syntaxe nationale, une identité, qui n'est plus l'expression des seules cultures d'origine.

5.3. La face externe de la communauté éducative

Si la rupture provoquée par l'immigration représente l'élément déclencheur de l'adaptation communautaire s'opérant à l'école musulmane, plusieurs autres éléments liés au rapport à la société environnante, et donc à la *face externe*, interviennent aussi d'une autre manière sur le profil de cette communauté éducative.

5.3.1. La perception de la société environnante

Tout comme l'école Steiner, l'école musulmane pose d'abord un certain regard sur la société extérieure, conditionné entre autres par ses rapports particuliers avec le groupe majoritaire et l'image qu'elle perçoit de la communauté musulmane à travers la société d'accueil. D'un point de vue moral,

l'école cherche ainsi à marquer une certaine distance à l'égard des « non-croyants », dans le reste de la société. Puis, sur le plan davantage « ethnique », on note l'existence d'une « frontière » parfois ressentie, qui fait irruption de temps en temps en classe.

5.3.1.1. Une « frontière » morale?

Les entrevues reflètent en effet l'importance de l'éducation morale que l'on retrouve dans l'école et qui produit en quelque sorte une « frontière » avec les non-musulmans dans la société québécoise (sans référence à la dimension ethnique). Plusieurs enseignants témoignent en effet des multiples contradictions entre les valeurs mises de l'avant à l'école et dans le reste de la société, laissant voir l'effet de « repoussoir » joué par les fléaux moraux perçus dans la société environnante :

> *C'est un endroit qui est fermé, mais dès qu'il sort à l'extérieur, on passe à l'espace ouvert, il y a toutes sortes d'influences. On prend le métro, le bus avec les autres, on regarde la télé, on écoute la radio, on a accès à internet, Facebook, des fois il y a toutes sortes de contradictions. Tu lui dis de ne pas faire ça, mais ce sont des êtres humains, ce sont des enfants, malgré qu'ils sont là, ils sont très influencés par ce qui se passe ailleurs. C'est pour ça que la tâche des parents est plus difficile. On doit vivre à la musulmane à la maison, mais à l'extérieur, ton enfant est exposé à toutes sortes de choses. E.E.M.S.u.soc.*

> *Mais tous les parents croient que mon fils est dans l'école musulmane, donc il est bien encadré de façon musulmane. Après, ils sortent dans la rue et voient tout… Je pense que c'est la principale raison pour laquelle ils envoient leurs enfants ou encore ils n'arrivent plus à les contrôler par rapport à ce qui se passe dans la société. E.E.M.S.fra.*

En ce sens, on peut observer que l'encadrement disciplinaire établi dans l'école (code de conduite, port de l'uniforme, rapports entre garçons et filles, etc.) ne s'inscrit pas seulement dans la continuité des normes associées à l'islam, mais aussi dans une réaction concrète aux travers perçus dans la société extérieure. Cela semble d'ailleurs confirmer qu'il s'agit surtout là d'une éducation « morale », appuyée sur des principes religieux. Les quelques extraits d'entrevues précédents mettent en effet l'accent sur l'importance de s'éloigner de certaines « influences » nocives, émanant entre autres de la télévision, d'internet, du déficit de religion ou plus vaguement, de « ce qui se passe dans la société ».

Même si ces dangers présumés ne sont pas toujours définis clairement, ils sont souvent opposés dans le discours des acteurs aux valeurs de la maison et à l'« encadrement musulman », qu'ils contribuent ainsi à légitimer. Or, ce discours, qui place les élèves à une certaine distance « morale » du reste de la société, ne semble pas si différent de celui qu'une école catholique modérée produisait dans les années 1960 au Québec et que certaines écoles privées – religieuses ou non – tentent encore de produire aujourd'hui.

5.3.1.2. Une « frontière » parfois ressentie

L'analyse révèle parallèlement l'existence d'une « frontière » parfois ressentie, qui surgit de temps à autre en classe. Ces perceptions semblent refléter le rapport complexe des parents et des enseignants (et parfois problématique des élèves) à la société plus large et au groupe majoritaire.

Certains évoquent d'abord les préjugés circulant à propos des écoles musulmanes, qui les présentent comme des lieux d'endoctrinement ou des pouponnières à terroristes :

> *C'est la même pression qu'on a sur les écoles musulmanes. C'est des ghettos, on est en train de former des élites ou des terroristes. Même aujourd'hui, en 2011, ah, des écoles musulmanes, c'est la mosquée, c'est un lieu où il y a les méchants, prêts à s'exploser, ils se préparent à faire des attentats. Pour enlever ça de la tête des gens, ça va prendre des années. E.E.M.S.u.soc.*

> *Il y en a d'autres qui pensent que mettre leur enfant ici, c'est l'image un peu qu'ont donnée les médias à la société québécoise, on veut les endoctriner, on veut faire des filles avec le hijab, ma fille a passé 11 ans ici à le porter toute la journée, c'est un choix qu'elle a fait, elle ne le met pas à l'université. E.P.M.P.3.*

D'autres remettent en cause la vision monolithique nourrie à l'égard de l'islam et des musulmans qui conduit à traiter certains membres de la communauté à travers cette lunette déformante et, ainsi, à ne saisir leurs valeurs et leurs comportements qu'à travers le prisme de la religion.

> *Je trouve ici que quand on entend musulmans, les gens ont tellement peur. […] Par exemple, s'ils me voient avec le foulard, ils vont dire : « regardez cette madame, elle est soumise ». […] Les sœurs ne portent pas le*

foulard ? On se marie avec une robe blanche, pourquoi on porte le voile ? Une musulmane, elle, c'est fini ! E.P.M.P.5.

Par exemple, un Algérien a tué sa femme, ah mon Dieu c'est un musulman ! Tu vois, ça me tue. Pourquoi, le Canadien il fait pas ça ? L'Italien, il ne fait pas ça ? Comme le médecin qui a tué ses deux enfants, on le suit… mais quand c'est un Arabe, c'est musulman, ah mon Dieu, voilà ce qu'elle dit la religion musulmane. E.P.M.P.5.

Dans son entrevue, le directeur du secondaire affirme même avoir songé à la possibilité, avec le conseil d'administration de l'école, de changer le nom de l'école en y effaçant la référence à l'islam, en raison de l'image négative de la « communauté » colportée dans les médias. Cette option, qui a finalement été abandonnée, symbolise en soi ce sentiment d'ostracisation, perçu par l'école :

Après 2001, il y a eu un débat au conseil d'administration de l'école sur la possibilité de changer le nom de l'école, à cause des préjugés et de l'image de la communauté dans les médias. Certaines écoles ont changé leur nom pour l'école de l'excellence par exemple, nous on a décidé de garder le même nom qu'avant. Il y a même eu un grand investisseur koweïtien qui a offert de faire une grande donation à l'école si on acceptait de changer le nom de l'école. Il ne voulait pas être soupçonné de financer des organisations à caractère terroriste ou autre. E.D.M.S.

Pour contrer ces attitudes d'exclusion, un enseignant indique que l'école ne doit pas chercher à se replier sur elle-même, mais au contraire à favoriser une participation citoyenne accrue et une réelle intégration aux diverses structures politiques. Il s'agit là, selon lui, de la clé de voûte d'une meilleure incorporation à la société québécoise et surtout, à des relations plus harmonieuses avec les autres Québécois.

Il faut s'approcher des autres, et les comprendre et être informé. Il ne faut pas vivre dans l'ignorance. Il faut que les musulmans s'intègrent dans la société pour expliquer, faire des associations, être membres dans le parlement, devenir députés, faire partie des jeunes politiciens, le fait d'arriver en politique et représenter un quartier, en même temps tu es musulman, tu défends les droits de l'homme, les droits de la femme, etc.E.E.M.S.u.soc.

Cette image des musulmans dans la société québécoise suscite d'ailleurs des réactions chez certains élèves, qui intériorisent un sentiment de rejet et développent, en miroir, une perception plus problématique à l'égard des autres Québécois :

Par exemple, dans un incident critique impliquant des élèves de 4e secondaire, en Histoire et éducation à la citoyenneté, les interactions verticales (entre l'enseignant et un élève), ont dérapé autour d'un thème lié à la souveraineté. En discutant de l'élection des conservateurs au Canada, l'enseignant s'est effectivement fait interrompre par une élève qui a affirmé que les Québécois croyaient vraiment que le Québec deviendrait un État, mais qu'ils ne l'auraient jamais. Dans le même élan, un autre garçon a ajouté que les Québécois étaient tellement racistes que tout le monde allait s'enfuir s'ils se séparaient du reste du Canada, que la monnaie allait être moins forte et que les entreprises allaient migrer vers l'Ouest. Puis, ce dernier a ajouté que le Québec allait être si strict qu'il n'y aurait plus d'immigrants. Selon lui, la province favorisait l'assimilation avec des lois stupides, comme la loi 101. Ainsi, si le Québec devenait un pays, selon lui, il voterait d'autres lois de ce type.

Se portant à la défense des choix politiques du Québec, l'enseignant a répondu que chaque pays, et donc les Québécois, avaient le droit de protéger leur culture, et qu'il pensait qu'une séparation du reste du Canada n'était pas impossible. À ce commentaire, la première élève a riposté que les Québécois privilégieraient leurs enfants dans cette éventualité, qui obtiendraient ainsi les meilleurs postes. Selon elle, au Canada, les employés étaient rouges, noirs, jaunes ou bleus, mais au Québec, ils étaient tous Québécois, ce qui l'a amenée à conclure que si le Québec devenait souverain, elle se casserait de là. Avec tous les préjugés existants, a-t-elle conclu, si elle annonçait son prénom pour un emploi, on lui répondrait sans doute que le poste était déjà pris.

Malgré son caractère plutôt isolé, cette situation nous renseigne au final sur de nombreux points de tension dans le rapport au groupe majoritaire et à la société extérieure, qui se reflètent dans le discours de certains élèves, relayant probablement celui de leurs parents, de l'imam ou d'autres enseignants. On peut d'ailleurs voir là une réaction normale à l'image des Arabes et des musulmans projetée par la société québécoise, notamment les médias.

Cette exclusion ressentie par plusieurs acteurs de l'école tend ainsi à se transformer en une « identité assignée » à la communauté musulmane contre laquelle plusieurs expriment le besoin de se distancier. Mais, les enseignants ne tiennent pas pour autant un discours qui placerait les jeunes à distance de la société d'accueil. Au contraire. Les parents et l'école cherchent à surpasser à travers

l'éducation ces tensions ou même ces frontières symboliques qui semblent latentes ou activées par certains sujets en classe ou par l'image médiatique.

5.3.2. La citoyenneté véhiculée à l'école

Sur le plan de la citoyenneté véhiculée à l'école, on remarque par conséquent une forte volonté des enseignants de transmettre aux élèves une double « allégeance », canadienne (ou québécoise) et musulmane, et ainsi de les inciter à participer à la société plus large.

5.3.2.1. Un vecteur d'acculturation

Sur le plan de la frontière « ethnique », d'un point de vue analytique, les enseignants et la direction – du primaire et du secondaire – insistent non seulement sur l'importance de transmettre aux élèves une identité musulmane, mais aussi de les former à devenir des citoyens contribuant au reste de la société. Si la plupart d'entre eux focalisent sur l'espace politique canadien, d'autres lient plutôt l'intégration à la société québécoise. Mais dans un cas comme dans l'autre, l'accent est mis sur la nécessité d'une implication sociale et politique à l'extérieur de la seule communauté musulmane.

> *[…] son option c'est de former des citoyens de l'avenir. Ce sont des gens qui ont la capacité de s'intégrer dans la société québécoise, mais en même temps de garder leurs valeurs. E.E.M.S.Usoc.*

> *Notre objectif, c'est de sortir un output d'un élève qui est un bon musulman et en même temps qui va ajouter une valeur à la société canadienne. […] Ce que je cherche, c'est comment sortir un produit fini, du primaire au secondaire 5, qui va réussir dans sa vie, ici à Montréal ou au Canada et garder son identité. E.D.M.P.*

> *Donc il faut être patient, être utile, votre travail maintenant, c'est de vous instruire, d'avoir quelque chose dans la tête, donner à la société musulmane et à la société québécoise et canadienne parce que vous êtes Canadiens, vous êtes Canadiens musulmans. E.E.M.S.fra.*

De même, comme le montre bien l'extrait suivant, plusieurs parents considèrent comme l'une des principales finalités de l'école que de favoriser l'intégration de leurs enfants non seulement dans « leur pays », mais aussi dans la société québécoise et canadienne :

Rapport-Gratuit.com

Cette école leur a donné à s'intégrer ici et s'intégrer dans leur pays, s'intégrer dans leur religion. Cette école fait tout et les autres ne le font pas. […] Par exemple, quand ils vont en Algérie, ils se retrouvent. Ici aussi, ils se retrouvent.E.P.M.P.4.

Loin de concevoir les appartenances religieuse et citoyenne en concurrence l'une avec l'autre, certains enseignants voient même la religion comme une valeur ajoutée au « bon » citoyen, en ce qu'elle valide les valeurs libérales (égalité, respect, civisme, etc.) et les enracine dans un dais sacré :

Un citoyen qui a la foi, c'est un vrai citoyen, il paie ses impôts, il respecte les lois, les règlements. L'autre, c'est la même chose, mais fait sa prière. Il ne ment pas, ne vole pas, respecte sa femme, il y a toujours le côté plus, c'est plus intérieur. Un bon citoyen, c'est ce qu'on apprend de l'extérieur, dans les livres, des autres, mais ce qui vient de toi-même, c'est ça la foi. C'est la foi qui va te dire, si tu vois quelque chose par terre, des clous, ramasse-le parce que ça risque de blesser l'autre. E.E.M.S.Usoc.

D'un point de vue général, les acteurs de l'école ne voient pas les valeurs musulmanes comme des prétextes au repli sur soi. Ils les abordent plutôt comme des vecteurs particuliers permettant de transmettre un humanisme « universalisant », ce que Riedel (2008) a appelé un « particularisme universel » (*universal particularism*) et qui coïncide bien avec nos propres observations : « The privilege of Universal School, then, is that it can be as universalistic as the character-education movement and as particularistic as it needs to be to preserve the Muslim identity. In other words, privilege has made possible what might be construed as its own "universal particularism" » (p. 159).

L'objectif de l'école est surtout de transmettre des valeurs musulmanes « universelles » (islam modéré), ex. ne pas mentir, ne pas voler, respecter son voisinage (les 7 voisins de part et d'autre), porter le voile, respecter la communauté, etc. E.D.M.S.

Les valeurs de notre religion, c'est comme toutes les religions, c'est-à-dire le respect des autres, il faut faire ça, il ne faut pas faire ça, c'est comme dans toutes les religions… E.E.M.S.u.sc.

C'est un musulman, mais il défend le droit de l'homme, les droits de la femme, les droits de ci…ils ont ces valeurs à l'intérieur d'eux-mêmes. E.E.M.S.u.soc.

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. O.M.P.6.

Dans ce même souci d'articuler l'appartenance musulmane à une intégration sociale plus large, nous avons souvent noté la tendance des enseignants à rechercher des points de comparaisons entre l'islam et d'autres religions ou perspectives culturelles. La convocation de l'islam semble alors mise au service d'une meilleure compréhension de l'autre et par le fait même, d'une ouverture à la diversité ambiante (et à l'héritage du groupe majoritaire).

Par exemple, dans un cours d'ECR en 4e secondaire portant sur les guides spirituels au sein de diverses traditions religieuses, un élève a demandé à l'enseignant s'il y avait des femmes prêtres dans le catholicisme. L'enseignant a alors répondu que non et que c'était d'ailleurs comme dans l'islam, où les imams étaient uniquement des hommes. Dans une autre activité d'ECR, en 6e année du primaire, l'enseignante a demandé aux élèves s'ils connaissaient de grands personnages historiques qui avaient laissé leur marque dans le monde contemporain, par leur courage ou leur détermination. Pour lancer la discussion, elle leur a alors demandé s'ils connaissaient de telles personnes dans la religion musulmane. Puis, elle a tout de suite enchaîné avec les personnages ayant marqué le Québec et le Canada, dont Jacques-Cartier, Robert Bourrassa et Samuel de Champlain.

Dans le même sens, plusieurs entrevues menées avec des enseignants et la direction révèlent une cohabitation harmonieuse de la foi musulmane et de l'ouverture cognitive au pluralisme. Cela semble illustrer la possibilité d'intérioriser, à l'intérieur de l'école, la prise de conscience d'une position non exclusive dans le monde (Habermas, 2008).

> *Dans la religion, tu ne dois pas être contre les autres, mais toujours en gardant tes valeurs, en respectant les valeurs des autres. C'est pas parce que tu es juif que je vais mettre une croix sur toi. E.E.M.S.soc.*

> *Oui, nous les musulmans, on croit à toutes les religions. Il y a des versets même dans le Coran qui disent de respecter les autres religions. E.E.M.S.sc.*

> *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, que ce soit religion…E.D.M.P.*

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Vous avez votre religion et j'ai la mienne. On dit dans notre religion, on dit que notre Dieu aime l'homme donc si on aime Dieu, on ne peut pas faire mal à l'être qu'il aime. Donc, voilà on essaie d'aller vers l'autre. On est obligé de trouver un compromis. E.E.M.S.fra.

Ce rôle de préparation à l'acculturation n'empêche toutefois pas certaines tensions et perceptions réciproques, entre les musulmans et les autres Québécois, d'interférer avec le discours éducatif, comme nous l'avons vu plus tôt.

5.3.2.2. Un lieu d'apprentissage de stratégies identitaires

Dans ce contexte marqué à la fois par un sentiment d'ostracisation et une quête de reconnaissance, la communauté éducative cherche ainsi à jouer un rôle dans la recomposition identitaire des élèves. Plusieurs enseignants se voient alors investis de la mission d'accompagner les élèves dans une sorte de « retournement du stigmate » (Goffmann, 1975) en favorisant un réinvestissement positif de l'identité musulmane, malmenée entre autres dans les médias. En plus de l'enseignement de leurs disciplines respectives, ils tentent donc d'amener les élèves à connaître et à redéfinir eux-mêmes leur propre identité grâce à une « autodésignation» (Taboelda-Leonetti, 1989). De même, les parents comptent beaucoup sur l'école pour assurer cet apprentissage de stratégies identitaires à leurs enfants :

C'est comme ça : plus on nous attaque, plus on se (signe de repli)… 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. E.P.M.P. 1.

Ça leur donne un équilibre émotionnel, intellectuel… D'ici demain, s'il se fait insulter au cégep, il va pas lui rentrer dedans, il va dire pauvre type, il va pas le frapper. S'il insulte la religion, il dira ce qu'il pensera, il partira. C'est ça qui m'importe. Quand il discutera avec des amis de son âge, je sais qu'il saura répondre.E.P.M.P.3.

Et on essaie de voir autre chose, d'autres thèmes, d'autres sujets de la vie, et les musulmans, on est des représentants de la population musulmane donc il faut avoir les caractéristiques… donc nous, les gens ne vont pas lire l'islam pour comprendre nos comportements, il suffit de se comporter correctement devant les gens et ils vont dire oui, c'est un bon musulman. E.E.M.S.fra.

L'école tente donc de fournir aux élèves des outils pour se sentir plus confortables dans leur identité et ainsi, ne pas réagir personnellement aux attaques dirigées contre l'islam dans leur entourage. Le dernier témoignage souligne en outre que la connaissance de la religion peut aider les élèves à contrôler l'image présentée à l'extérieur de l'école, et ainsi à redorer la perception de l'islam dans le reste de la société.

D'autres entrevues pointent le rôle clé de l'école dans la résolution de la « crise identitaire » que sont susceptibles de vivre les enfants musulmans, coincés symboliquement entre la double appartenance à leur pays – ou culture – d'origine et à la société d'accueil. En facilitant la définition d'un équilibre entre les référents culturels québécois et ceux de la culture d'origine des parents, l'école est ainsi décrite comme une sorte de « pont » entre les deux contextes de socialisation :

C'est comme un petit pont entre la communauté et le reste de la société.O.M.P.

Il y a aussi le problème de la crise identitaire parce que moi j'ai vécu un peu en Europe [...] 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, je suis Québécois(e), mais je sais d'où je viens. E.P.M.P.3.

Ils sont de la société québécoise, ils sont nés ici au Québec et ils vont être, ils vont faire quelque chose pour le Québec, mais ils sont des immigrants ici, ils vont être aussi des immigrants dans leur pays parce que quand ils vont arriver dans leur pays, les immigrants du Québec ils sont venus. Ils n'ont aucune place... alors, ces enfants-là sont enragés [...] C'est comme je vous dis quand mes enfants vont en Algérie, s'ils ne répondent pas aux choses, t'es qui toi ? Ils sont considérés comme ni là ni là-bas. Cette école nous a beaucoup aidés. E.P.M.P.4.

Certains auteurs, dont Hohl et Normand (1996), décrivent ce processus de construction identitaire en contexte de double socialisation comme « des stratégies par cohérence complexe », qui « tendent à assurer un équilibre identitaire en permettant à l'individu de réaliser une synthèse personnelle des éléments de la culture d'origine tout en mettant de l'avant des éléments qui permettent une adaptation à la nouvelle société » (p. 46). Selon les enseignants et la direction, l'école permet en effet de rétablir une cohérence axiologique – sur le plan des valeurs – et normative – sur le plan des normes – avec la socialisation familiale et fournit donc des « repères » aux enfants afin qu'ils puissent s'orienter plus facilement dans la société québécoise :

Ce qui est visé : donner des repères, orienter les élèves. Ce n'est pas facile dans une société comme le Québec qui a jeté le bébé avec l'eau du bain, a perdu ses valeurs religieuses, dans les institutions sociales, politiques. On essaie de faire en sorte que les élèves évitent de se dissoudre. Ils vivent beaucoup de contradictions. E.D.M.S.

[…] moi j'aime ça l'école musulmane, pour moi, ça enlève les conflits pour les enfants. Tu vois un enfant qui va dans le public, c'est dans le temps de Noël, ils viennent te dire c'est Noël, j'attends le père Noël, pourquoi toi tu décores pas ? Pour l'enfant c'est difficile. Tu vas pas lui dire ça n'existe pas, même si c'est un enfant, il va pas te croire, il l'a vu. E.E.M.P.6.

[…] mais si on leur donne un repère, croyez-moi ils vont s'y accrocher parce qu'ils sont perdus […] C'est nouveau le thème, déjà ils ne savent pas qu'ils ont un problème d'identité, donc quand on met le doigt sur le problème, c'est déjà la moitié de la solution. Donc, il faut qu'ils sachent quels sont les problèmes, les choses à faire, dès qu'ils identifient le problème, ils sont conscients, ça commence à travailler dans la tête.E.E.M.S.fra.

Sous cet éclairage, l'école musulmane devient donc un lieu de préparation à l'acculturation future d'élèves immigrants de 1re ou de 2e génération, se trouvant aussi être des membres d'une minorité ostracisée, à qui leurs enseignants essaient d'expliquer et de traduire la nouvelle société. On peut d'ailleurs se demander si le discours des élèves et de leurs enseignants serait vraiment différent dans une école publique à forte présence musulmane où il y a aussi souvent des enseignants musulmans plus occidentalisés que leurs élèves. On peut même penser que le fait que l'on soit dans une école musulmane donne plus de poids à la parole des enseignants auprès des élèves et à leur rôle comme interprètes ou intermédiaires culturels. Tout en assumant ce rôle de « passerelle » entre la communauté musulmane et la société québécoise, l'école permet en même temps aux jeunes de se réapproprier positivement leur identité culturelle et ainsi, de s'inscrire dans une communauté de destin.

5.4. Conclusion : une utopie pratiquée dans l'école

Le cas de l'école musulmane nous montre donc comment une communauté éducative peut « adapter » les références associées à l'islam de manière à agir comme un « pont » entre la culture d'origine des parents et la société d'accueil. On observe en effet que la direction et les enseignants de l'école ne recréent pas la lignée croyante, mais ne la reproduisent pas non plus à l'identique. Les éléments qui entrent dans le processus de socialisation sont sélectifs, tant chez les parents que dans

l'école. Mais, il y a tout au moins des repères suffisamment communs pour qu'il y ait une représentation de reproduction de la culture identitaire musulmane, sans toujours s'apercevoir des transformations ou des réinterprétations qu'elle subit dans ce cadre scolaire.

D'un point de vue *interne*, la déculturation et la perte d'évidence religieuse semblent agir comme les points de départ de ce processus d'adaptation. En effet, la plupart des enseignants et des parents d'élèves de l'école sont des immigrants récents et se voient donc coupés des références culturelles et de la régulation religieuse liées à leur société d'origine. De plus, les parents présentent un profil religieux relativement différencié, ce qui se répercute dans des attentes plurielles à l'égard de l'école. Certains, moins outillés sur le plan religieux, souhaitent par exemple que l'école assure la socialisation religieuse de leurs enfants. D'autres mettent l'accent sur la transmission de leur « culture d'origine » ou encore sur la nécessité de « protéger » leurs enfants du laxisme moral perçu dans la société. Quant à l'école, elle mise avant tout sur la valorisation de l'excellence académique, tout en inculquant une « identité » musulmane aux jeunes.

Sur le plan de l'enseignement comme tel, on remarque que la juxtaposition des curricula formel et religieux n'empêche pas certains lieux de rencontre (et même quelques lieux de tension) entre les deux registres de savoirs. Mais l'analyse révèle surtout la volonté chez les enseignants d'accompagner les élèves dans une réflexion critique sur l'islam, qui s'exprime entre autres pas la négociation de la norme religieuse, de la frontière entre *halal* et *haram* et l'insistance sur un islam humaniste, en ce qui concerne les valeurs.

Concernant la face *externe* de la communauté éducative, l'école produit certes une frontière morale à l'égard de la société environnante en cherchant à éloigner les élèves des influences nocives qui en émanent. Mais sur le plan de la citoyenneté, celle-ci représente plutôt un vecteur d'acculturation à la société québécoise. Même si une frontière est parfois ressentie par certains acteurs de l'école, y compris les élèves, qui se considèrent exclus du reste de la société, les parents et l'école visent à dépasser ces tensions par l'éducation, notamment en favorisant la construction d'une identité positive chez les jeunes. L'école se donne ainsi pour mission d'intégrer les jeunes en visant une performance académique, tout en leur inculquant des valeurs civiques et morales certes appuyées sur l'islam, mais par des références qui dénotent une forte adaptabilité des normes « associées » à l'islam.

On voit finalement se déployer une « utopie pratiquée » dans l'école. Cet idéal correctif de la modernité s'ancre notamment dans un passé glorifié – celui de la culture d'origine –, un rapport ambivalent au présent – reconnaissance des valeurs démocratiques, mais critique du laxisme moral – et l'espérance d'un avenir plus reluisant, grâce au « droit chemin » de l'islam – valeurs « universelles » de l'islam, prière quotidienne, langue arabe, supervision morale, etc. Suivant Roy (2002), nous pouvons qualifier cette communauté de « néo-ethnique », dans la mesure où elle englobe toute personne d'appartenance musulmane, peu importe son origine nationale, « c'est-à-dire que la religion est vue comme la composante essentielle de ces cultures, composante qui peut être isolée et posée comme une culture en soi » (p. 72). Ce label s'applique aussi à chaque individu, indépendamment du degré d'intensité de sa foi, et fonde une identité collective, distinguant les « musulmans » des « autres ». Cette adaptation permet ainsi à la communauté scolaire de reprendre le contrôle de sa frontière avec l'extérieur, suite à l'exclusion ressentie, en créant un « nous » fort, mais aussi en partageant un ensemble de valeurs avec la société environnante, comme en témoigne l'inscription des élèves dans une double « citoyenneté » canadienne et musulmane.

CHAPITRE 6

L'ÉCOLE JUIVE, UN LIEU D'ENRACINEMENT D'UNE MINORITÉ DE LONGUE DATE?

6.1. Un matin à l'école juive

C'est vendredi matin, il est 8h10. Les élèves sont presque tous déjà assis à leur place, mais quelques autres continuent encore à arriver avec quelques minutes de retard, en entrant discrètement dans la classe, après avoir embrassé la *mezouza* fixée au linteau de la porte – aucune cloche ne sonne officiellement le début du cours. Cette classe de 5^{e} année compte une dizaine de garçons et autant de filles, répartis en ilots mixtes de 4 ou 5 pupitres. Tout comme l'ensemble de l'école, décoré de dessins réalisés par les élèves, de réalisations du cours de sciences et d'annonces de la *Tou Bichvat* (fête des arbres), les murs de la classe sont abondamment ornés de toutes sortes d'illustrations, artistiques et éducatives.

Chaque local, dont celui-ci, comprend en effet trois espaces distincts dévolus à l'hébreu, au français et à l'anglais, les trois langues d'enseignement à l'école. À cette période de l'année, on retrouve sur le mur dédié au français, des affiches illustrant l'alphabet latin, des règles de grammaire et de littérature, tandis qu'en anglais, on peut voir sur un autre mur des affiches du système parlementaire canadien et la carte du Canada. En hébreu, on voit finalement sur le mur avant de la classe, près du tableau de l'enseignant, une frise du temps relatant l'histoire du peuple juif, l'alphabet hébreu – en

minuscules et en majuscules – une carte géographique et un drapeau d'Israël. Un peu partout dans la classe, on peut aussi apercevoir quelques photos du Mur des Lamentations, des photos de voyage d'élèves en Israël et quelques coupures de journaux marquants de l'actualité israélienne.

Une fois tous assis, les élèves chuchotent calmement en attendant les consignes de l'enseignante. D'allure plutôt décontractée, la plupart des enfants portent des pantalons de « jogging » ou des jeans et un tee-shirt. Même s'il n'y a pas d'uniforme imposé, les garçons portent tous une kippa sur la tête, aux couleurs et aux dimensions variables selon leur origine nationale, et ce, tout au long de la journée. L'enseignante, vêtue d'un legging et d'un long chandail, légèrement maquillée et les cheveux noués en queue de cheval, salue les enfants et décrit le programme de l'avant-midi. Aujourd'hui, les élèves vont commencer, comme tous les matins, par la prière, puis feront ensuite le « café littéraire » (lecture d'un roman en silence), avant de recevoir leur cours d'éthique et culture religieuse (ECR), de réviser leur contrôle de français et d'aller en récréation.

Avant d'annoncer la prière, l'enseignante s'assure que les élèves portent tous leur kippa. Elle rappelle d'ailleurs à l'ordre d'entre eux qui avaient oublié de la coiffer. Une élève se rend ensuite à l'avant de la classe, ouvre son livre de prières – Torah – et commence à réciter tout haut l'office du matin – *Tefillah* –, suivie par ses camarades, qui font de même. L'enseignante, quant à elle, se promène tranquillement entre les pupitres, puis retourne à son bureau. Ce matin, elle ne fait pas la prière avec les élèves. En tout, ce rituel dure environ 10 minutes et comprend plusieurs phases différentes, dont quelques passages chantés. À un certain moment, les élèves se lèvent et bandent leurs yeux avec les mains pour éviter symboliquement de regarder *Ashem* (Dieu), lorsqu'ils se tournent dans la direction d'Israël. Les élèves se rassoient ensuite à leur place, et la journée de classe peut officiellement commencer.

Vers 12h00, les élèves se préparent pour le dîner, qui a lieu tous les jours en classe, avec l'enseignant responsable du groupe. Ce jour-là, un membre du personnel entre dans le local et distribue aux élèves la commande de *Challah* – pain juif mangé à l'occasion du Shabbat – à ceux qui en avaient fait la demande. Puis, les élèves se lèvent à tour de rôle par petits groupes pour aller se laver les mains –

Netilat Yadayim – avec une petite cruche spéciale – *kéli* – avant d'ouvrir leur boîte à lunch respectant les règles de la cacheroute et d'aller manger[45].

Cette petite incursion dans l'école juive nous permet déjà de constater l'ambiance particulière qu'on y retrouve, outre l'enseignement des cours d'hébreu et d'études judaïques. Comme nous l'observerons au fil du chapitre, cette école représente un lieu clé d'*attestation* de la communauté juive au Québec, dans un contexte de fragilisation démographique de ce groupe et d'un statut de « minoritaire » assumé dans le contexte montréalais et québécois. Cette consolidation communautaire découle de l'interaction d'une face interne, incluant l'exposition des enfants à un judaïsme traditionaliste, mais aussi d'une face externe, se traduisant entre autres par une perception asymétrique des anglophones et des francophones du Québec.

6.2. La face interne de communauté éducative

Le poids démographique de la communauté juive du Québec a connu un déclin notable depuis la fin des années 1970, attribuable en partie au fait que plusieurs jeunes juifs aient quitté le Québec, soit en raison des tensions politiques, soit en vue d'une mobilité économique ascendante (Shahar, Weinfeld et Blander, 2010, p. 192). Depuis ce temps, malgré une immigration juive significative, le vieillissement de la population n'a pas permis d'éviter une décroissance démographique. Il est aussi à souligner que ce déclin ne se repère pas qu'au Québec, mais aussi ailleurs au Canada et aux États-Unis, et que celui-ci peut être lié, dans certains cas, à une non-déclaration de l'appartenance religieuse chez les populations juives non pratiquantes, implantées depuis longtemps.

Dans ce contexte de relative fragilité démographique, l'école juive joue ainsi un rôle clé dans la transmission de la judéité et plus largement, dans le maintien de la vitalité du réseau communautaire juif. Contrairement à d'autres communautés ethnoreligieuses, comme les musulmans, moins organisés sur le plan structurel, la population juive est en effet présente depuis longtemps dans de nombreuses « niches » sociales dispensant des services à la communauté et à la société plus large. Outre les hôpitaux juifs (Mont-Sinaï, Jewish General Hopital, etc.), la population juive possède notamment un CHSLD, une bibliothèque publique, de nombreux restaurants, fondations et instituts de recherche. La

[45] Pour réaliser l'ablution des mains, les élèves remplissent le kéli en le tenant avec la main droite, puis reprennent le kéli dans la main gauche et versent de l'eau sur la main droite. Ils répètent ensuite ce geste en changeant de main, puis recommencent le tout 2 fois.

Rapport-Gratuit.com

« communauté » juive a donc non seulement une existence virtuelle ou symbolique dans la construction identitaire de ses membres, mais aussi une visibilité institutionnelle bien réelle dans l'espace montréalais. L'école ne peut donc créer une communauté qui existe déjà, mais elle peut certainement la consolider.

6.2.1. La formation attendue

À l'interne, le projet éducatif de l'école juive se décline d'abord dans une formation souhaitée par l'école et les parents d'élèves. En plus de chercher à transmettre une identité juive, la première valorise l'« excellence ». Quant aux parents, certains optent principalement pour l'école juive parce qu'il s'agit d'un habitus historique tandis que d'autres comptent plutôt sur elle pour transmettre un héritage qu'ils ne sont pas eux-mêmes en mesure de perpétuer.

6.2.1.1. L'excellence valorisée dans l'école

Sur le plan de la hiérarchisation des visées éducatives, l'école juive que nous avons observée affiche surtout la préoccupation de poursuivre l'excellence sur le plan académique, mais aussi de bien former les élèves en matière religieuse. Cela se répercute donc sur une réussite marquée des élèves dans les deux domaines, comme le précise ici une enseignante : *« D'abord, je trouve que tout est bien organisé. Je trouve que, vraiment, on a, les enfants sont, c'est fort au niveau académique, mais même au niveau religieux. Je trouve qu'on a quand même, ils sont tellement bien organisés qu'on est capables de tout faire bien finalement.E.E.J.A.5.F. ».* Lors de l'observation des classes, nous avons également noté que les enseignants et la direction témoignaient d'une grande rigueur dans les deux univers de formation, sans laisser voir dans leurs attitudes ou leurs comportements une priorisation implicite de l'un ou l'autre.

La direction ajoute que l'école jouit d'ailleurs d'une réputation académique de très haut niveau, tant à l'intérieur de l'Association des écoles juives qu'à l'extérieur, auprès des autres réseaux scolaires :

> *At the risk of sounding very immodest, I would tell you that this School is really seen as being one of the really fine of the Jewish day schools and one of the really fine schools. I say that because we have the reputation to have a very strong academic program, we have a wait list of students waiting to be able to come to this school, which is pretty… full. E.D.P.J.A.*

We began part of the School's network because we were identified as, I guess through the Association of Jewish Day Schools, as an innovative school that was ready to start when the reform was first introduced. We really liked it. [...] So we stepped forward, and for sure we tried it and began an implementation that others began to look at and say "oh ! Thank you for doing this, it looks like it can be done. It looks like it's not so bad." And that is how we got on the radar of a broader context outside of the school. E.D.P.J.A.

Cette notoriété de l'école pourrait entre autres être attribuable à l'investissement important consenti par l'école dans la formation continue des enseignants et dans les multiples aspects de l'innovation pédagogique. Comme l'affirme une enseignante, cette « culture » professionnelle stimule constamment la motivation des enseignants et les invite à repousser leurs limites :

Hmm, there's... there are very, very, very high expectations. I mean, we really have academic, very high academic expectations. Hmm, a lot of professional development. Hmm, we're really pushed to be and push the staff to be the absolute best that we can be for the children. Hmm, so you're constantly being motivated to thrive and to learn more and to figure out different ways to do things, hmm, and as the years go on and new ways to teach emerge [...] E.E.J.A.6.A.

Ces déclarations se voient confortées par le fait que les anciens élèves de l'école disposeraient de la capacité de choisir à peu près n'importe quel établissement secondaire, parmi les plus prestigieux.

We are told by the high schools that our students are very well prepared for high school, and we send them everywhere. This year, of fifty graduating students, we have about 6 that are going to Royal West, which is a highly selective school, and we have some that are going to Saint-George, to LCC, to Jewish high schools like Bialik, then they go everywhere. E.D.P.J.A.

D'autres enseignants partagent ce constat, mais estiment que cette particularité de l'école vient aussi de son « environnement collaboratif » et de son accent sur le développement intégral de l'élève, que plusieurs décrivent comme « *The [school's name] Way* » :

[The school] is considered to be, and I think for good reason, to be among the Jewish Day Schools that is the most success academically, but also in terms of wellbeing. We're known, that's our uniqueness, because all Hebrew schools have the same curriculum, with the same structure, you know. So if you ask me what is really unique about [the school], I would say that [it's] the combination of academics and wellbeing, and moral being, and feeling good and creative... E.E.J.A.h.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

But I'd say building confidence, promoting or making sure they build confidence, ensuring that they're progressing academically in the right direction and…, that'll be confidence, happiness, like that's all part of the same thing. And then really, I… try to help develop their skills to be successful. E.E.J.A.5.A.

Those are the successes that we feel, that we've prepared them well, academically and as people. I think that we spend a lot of time, not only on the academics, but the fact that these are little human beings in front of us, that we want to send them off as strong as possible, inside as well as up here. E.E.J.A.6.A.

Cette référence au *x Way* ne nous a pas seulement été présentée par des enseignants, mais aussi par la direction et plusieurs parents d'élèves, pour qui la réussite éducative affichée à l'école réside surtout dans l'équilibre qu'elle parvient à créer entre ses attentes académiques élevées et un climat de respect mutuel et de collaboration :

x also has a philosophy that I think we both like… about being in a not competitive environment, it is team work, about working together, collaboration… And we like that idea. I do think that in the real word, there is competition and it's important to strive to be excellent, but I also like the idea that they are learning respect for one another, how to work together, and for example… they work in projects. E.P.J.A.2.

x is very focused on character education, and we have these 5 promises about respecting ourselves and respecting others, about being kind, and they really are instilled in the kids in every aspect of what they are doing. It's not a separate class for politeness or character education. E.P.J.A.4.

Au cours de notre observation dans les classes, nous avons par ailleurs constaté que l'école participait à des compétitions de mathématiques auxquelles se joignaient plusieurs élèves, dans le cadre de la *Annual Quebec Association of Math Teachers competition*. Plusieurs enfants participaient en outre au *Bible Contest*, une compétition de calibre international, sous forme de jeu-questionnaire, entre de nombreuses écoles juives portant sur le contenu de la Bible (Torah), comme le décrivent ici deux enseignants :

OK, yeah, that's something extra-curricular. We have an international competition, it's a Bible contest. […] They're given chapters to just know the meaning. Really it's all textual, so whether it's studied in French, English, or Hebrew, it doesn't matter what language you studied it in, as long as you—it's pretty much a memory quiz. Do you remember what happened here? What happened there? What exactly is this? It's usually

about multiple choice, it's a standardized test. […] So they passed the Montreal part, and now they're going to make the Canadian level. So…E.E.J.A.H.

Other than that, there is a Bible contest that kids are in, that is throughout Canada. And we do other things… E.E.J.A.M.

Si cette école primaire mise donc formellement sur une approche « collaborative » recherchant le bien-être et le développement intégral des élèves, elle n'en demeure pas moins hautement compétitive, à certains égards, si l'on pense à ce concours de mathématiques et à l'existence du « Bible contest ».

Une enseignante affirme d'ailleurs que les parents se montrent eux-mêmes très exigeants sur le plan académique et que leurs attentes ne sont pas toujours réalistes. Cela laisse voir que cette culture de la performance ne serait pas qu'une initiative de l'école, mais résulterait aussi directement de la volonté des parents. Le commentaire suivant laisse d'ailleurs suggérer que le choix des parents pour cette école vise aussi probablement à privilégier l'excellence académique de leurs enfants :

[Les parents] sont très exigeants académiquement. Ils ont des attentes qui ne sont pas toujours réalistes. Ils poussent beaucoup les enfants à performer, les enfants n'ont, n'ont presque pas le droit d'avoir cinq minutes de libres. On veut qu'ils soient occupés tout le temps, tout le temps, tout le temps. Ils ont des attentes […] Mais c'est à nous, il faut vraiment leur dire la, votre enfant est, a une note en 80, 82, 84, vous devriez être content. Écoutez là, d'après les critères, regardez ce que, ce que ça veut dire un 84. E.E.J.A.S.

L'excellence valorisée dans l'école se trouve donc au confluent de plusieurs intentions éducatives, soit la performance académique, la collaboration entre les élèves (*x Way*) et à certains moments, l'apprentissage de la compétition (lors des divers concours). Il revient donc aux enseignants d'équilibrer ces diverses finalités dans une démarche cohérente.

6.2.1.2. Les raisons d'un choix chez les parents

En ce qui concerne la formation souhaitée par les parents, nous avons repéré, à travers les entrevues, deux principaux cas de figure quant aux raisons motivant le choix de ce réseau scolaire plutôt que de l'école publique. Il s'agirait tantôt d'une décision découlant d'un habitus historique, tantôt d'une

démarche visant avant tout à suppléer l'« incompétence » religieuse des parents, un peu à la manière de ce que nous avons constaté du côté de l'école musulmane.

Un habitus historique

Dans le premier scénario, l'école juive apparaît comme une sorte « d'habitus historique » dans le paysage scolaire québécois – et surtout montréalais – et le choix de ce réseau s'inscrit donc en continuité naturelle avec le parcours scolaire des parents et du reste de la famille.

> *My husband grew up in Chomedey and he went to Talmud Torah and Saint-Laurent. He did go to Jewish schools as well, so for him and for me, it was just an obvious thing that the kids would go to Jewish schools, because we did. And so… We didn't really question it, we assumed it. E.P.J.A.1.*

> *The high school was a very positive experience, Herzliah, with more than an attachment there. That's why X is going…E.P.J.A.3.*

> *I went to a Jewish parochial school that doesn't exist anymore, I went there fore primary and secondary, right until university. It was a fantastic school, we learned three cultures there. E.P.J.A.2.*

> *Je dois dire que moi, j'étais dans une école juive, même une école secondaire juive comme jeune alors disons que ce n'était pas anormal pour moi d'au moins penser d'envoyer mes enfants dans une école juive, j'ai eu deux belles expériences alors… comme point de départ je pourrais dire que ce n'était pas quelque chose qui m'était inconnu. E.P.J.A.4.*

Comme le reflètent clairement ces quelques extraits d'entrevues, le choix de l'école juive s'impose, pour ces parents, comme une évidence découlant de leur attachement « traditionnel » à cette école ou à un autre établissement du réseau scolaire juif, qu'ils ont eux-mêmes fréquenté. En ce sens, il s'agit davantage d'un automatisme que d'une démarche proprement réflexive, d'autant plus qu'aucun extrait n'insiste sur l'importance prioritaire de transmettre les croyances ou les pratiques du judaïsme. Comme le mettent en lumière les extraits ci-dessus, certains parents font aussi valoir leur expérience globalement positive vécue dans une école juive ou les précieux apprentissages qu'ils en ont tirés (ex.

trois cultures). On peut penser que ce choix est en outre étroitement lié à la vaste disponibilité de l'éducation juive dans le contexte montréalais[46].

Un substitut à l'« incompétence » religieuse des parents

À l'autre bout du spectre, le choix de l'école juive apparaît plutôt comme une courroie « compensatoire » de transmission du judaïsme dans un contexte où, pour plusieurs raisons, les familles n'assurent plus ce relais des croyances et des traditions juives. N'ayant eux-mêmes pas reçu, bien souvent, d'héritage religieux dans leur enfance, cette catégorie de parents n'est donc en mesure que de transmettre des fragments de la mémoire juive familiale.

> *For me, because I'm Jewish but I didn't get a Jewish education, there has always been a hole I've always felt that I have in my background. I wish I had learned more and I want my children not to have the same feeling… and they're young and they have the opportunity to study about it… to know about their traditions.E.P.J.A.2.*

> *So I think most of our families feel connected to some part of the tradition. For sure there are some who want their kids to learn about it, but who are not really practicing in any way other than what their kids do in school. E.E.J.A.M.*

> *A lot of parents come and say: "Wow ! I'm learning along with my child." Some parents didn't know the Hebrew alphabet, they can't read it, and the child is learning Hebrew, and all sudden the parents want to learn it. We get close together in a little workshop and little study groups, or we get a teacher to help parents learn the alphabet. But that comes from the parents. E.D.P.J.A.*

> *We also provide for parents any possible courses that they want to organize themselves in order to know more. For years I was running a course for parents, on how to do holidays… To guide them, yes. We have for each class, we have a parent evening, with a professional to discuss Jewish ideas, Jewish journeys, what it means to be in a Jewish school and so on. So they are exposed to that. E.E.J.A.h.*

Ces témoignages laissent en effet voir que pour certains parents peu ou pas pratiquants, l'école juive représente un lieu central de socialisation religieuse, non seulement pour initier leurs enfants à la vie juive et ainsi les inscrire dans une lignée croyante ou identitaire, mais aussi pour s'approprier leur

[46] Rappelons que nous retrouvons plus d'une trentaine d'établissements scolaires juifs, primaires et secondaires, dans la grande région de Montréal.

propre héritage religieux. Les deux derniers extraits mettent même en évidence le rôle joué par l'école dans la prise en charge de l'éducation juive des parents. La direction et les enseignants organisent en effet divers ateliers destinés aux parents plus « analphabètes » sur le plan religieux, pour leur permettre d'apprendre l'hébreu, le mode de célébration des fêtes religieuses ou encore de discuter différents thèmes liés au judaïsme. Ce faisant, la communauté éducative n'est plus seulement qu'une « école », puisqu'elle intègre véritablement les parents dans la démarche d'apprentissage et même, dans leur propre conquête de la judéité.

6.2.1. 3. La consolidation d'une « base » juive

Quelles que soient les raisons motivant leur choix, la plupart des parents interviewés insistent par ailleurs sur la « base » religieuse que les enfants pourront développer à l'école et qui leur fournira éventuellement des repères pour orienter leur vie adulte. Comme nous l'avons déjà constaté, sous d'autres formes, dans les écoles Steiner et musulmane, les acteurs de l'école juive estiment ainsi que la transmission de cette base s'avère essentielle au développement intégral de l'enfant et à son inscription dans une trame de vie cohérente :

In terms of expectations, I think I grew up with a love of Jewish history and traditions, and I think that they're getting that as well. If they weren't feeling that, I would be concerned because it's certainly what we're expecting of the school…E.P.J.A.4.

[…] at the end of the day, we felt that the kids needed to have a sense of who they were, that we felt it was important for them to go to a Jewish school. E.P.J.A.4.

They're young and that's fine, and I'm Jewish and we sent my children to this school, and I expect them to come out with that and let them figure it out for themselves, let them decide when they grow. E.P.J.A.1.

[…] what you choose to or not, you have to be given the tools to be able to do it. And for me, the task of a Jewish school is to give people the tools to continue with in their life, should they choose, to continue to grow Judaically. The school that doesn't give those tools fails as a Jewish school. E.P.J.A.2.

Le lien symbolique avec la patrie d'Israël représente un autre marqueur important de la lignée croyante, que l'on repère dans plusieurs entrevues :

A lot about Judaism, a lot about Israel and just about being kind generally. E.P.J.A.4.

They actually come out in x, and I think it's the same thing in all the Jewish schools, believing in God, completely believing in God and loving Israel. E.P.J.A.1.

Comme le souligne Azria (2010), « Israël est devenu le premier pôle de cristallisation de l'identité juive. Pour beaucoup, il a remplacé la synagogue et le rite, et l'unanimisme qui l'entoure en a fait le plus puissant élément de cohésion du judaïsme d'après-guerre [...] » (p. 100). D'autres auteurs vont d'ailleurs dans le même sens, comme Shahar, Weinfeld et Blander (2010), qui soulignent que si depuis longtemps, Israël joue un rôle crucial dans l'identité collective des juifs du monde entier, cet attachement, « qu'il soit financier ou moral, sans réserve ou critique et partiel » (p. 212) s'affirme de manière tout aussi décisive dans le contexte actuel, entre autres en Amérique du Nord.

Dans cette perspective, la transmission des bases du judaïsme à l'école est perçue comme un outil nécessaire à l'acquisition d'une véritable « liberté de conscience » chez les élèves et donc, à l'émergence d'une réelle autonomie. Il s'agit ainsi d'un « modèle de la réalité » qui doit être incorporé à l'éducation du jeune enfant pour s'assurer que ce dernier puisse, en temps voulu, puiser à cet héritage.

Plusieurs parents soulignent aussi que leur conception du judaïsme s'appuie davantage sur un bagage de traditions (fêtes, coutumes, etc.) que sur l'observance stricte de règles religieuses ou d'une orthodoxie normalisante, ce qui amène d'ailleurs la mère d'un élève à se décrire paradoxalement comme une « juive non religieuse » :

We are traditional, I would say, more than anything else. We eat sandwiches, we drive and go skiing on Saturday, and we're really more traditional. But for us, it's a lot about our culture and a lot about our history and where we're come from. [...] It's a funny thing, you know, because we're not religious, but I feel very Jewish and that being Jewish is big part of who I am. [...] If we're home, we light the candles and we do the traditions. On Hannoukah, we light the candles for 8 days. On Jewish high holidays, which are Rosh Hashana and Yom Kippur, we don't work, we go to synagogue, and we have big meals with our families. Those are important traditions to me. E.P.J.A.4.

I want to be Jewish, being able to function Judaically, and there are things, certain levels of knowledge and of functionality, that you need to be literate, you have to be knowledged about the customs and you have to be able, in my view, to practice the customs. E.P.J.A.2.

There are prayers, but most of the parents are not observant. So, we are not sending our kids there to learn a lot of serious religious observances, but we do want the general stuff, the holidays and things like that, and the traditions. But we want that and this is a part of it. E.P.J.A.1.

Si ces parents ne se perçoivent pas comme religieux, il semble donc que ce soit lié, entre autres, au peu de contraintes ou de restrictions morales qu'ils vivent au quotidien, comme l'exprime le parent du premier extrait, qui souligne que sa famille mange des sandwichs et fait parfois du ski le samedi.

6.2.1.4. Un choix marqué pour l'école secondaire non-juive

Si la transmission d'une base juive s'avère décisive pour plusieurs parents d'élèves du primaire, les choix scolaires du secondaire nous permettent de constater que cette visée éducative n'occupe plus forcément le premier plan au secondaire. En effet, une fois que la socialisation religieuse a été réalisée au primaire, de nombreux parents estiment nécessaire d'envoyer leurs enfants dans une école secondaire non religieuse, surtout pour des raisons académiques. Comme le soulignent la direction et un enseignant dans les extraits suivants, plusieurs d'entre eux craignent que le niveau académique d'une école secondaire juive se situe en deçà de celui d'autres écoles. C'est aussi pourquoi, semble-t-il, ils sont si nombreux à opter pour des écoles secondaires prestigieuses, comme Royal West ou LCC.

From one year to the next, we have more going to non-Jewish high schools than going in Jewish high schools. It makes me sad to say that, and I think the primary reason is that the parents sense that the education at the high school level will be stronger, that the secular aspect will be stronger in some of these other schools for future academic performance. E.P.D.J.A.

L'essentiel est ici : juste avoir une éducation juive parce qu'après, s'ils aiment aller ici, la plupart des élèves, ils continuent pas dans les écoles privées juives, ils continuent dans des écoles privées ou publiques, comme Royal West, une école publique, ou euh, ou euh, les écoles privées comme LCC, et tout ça. E.E.J.A.H.

Les commentaires d'un parent confortent d'ailleurs l'hypothèse de la direction à cet égard :

[…] unfortunately we don't do as well in our high school as we do in elementary school, meaning that the options for high school are not really as good. And you have to address other issues at that level, because what

you're giving up in elementary school, a lot of people are not necessarily prepared to continue to give it up. E.P.J.A.1.

It's also part of the reason why we decided to cut it off after grade 6. It isn't that we don't care. I actually wouldn't have a problem with sending them to a Jewish high school that is in Montreal… It doesn't have the level that we would want academically, and there's a lot of competition, but it's not just academics, it's everything else: the sports, the activities. It's just a different environment. E.P.J.A.1.

Selon la direction et un autre enseignant, le choix scolaire des parents au secondaire traduit probablement en outre la volonté d'assurer un contact plus soutenu de leurs enfants avec le reste de la population québécoise afin de maximiser les chances qu'ils s'installent ici dans leur vie future :

I think parents are looking for spectific things for their kids in high school. They really want their kids to succeed academically. I really mean it when I say that this population wants their children to stay in Quebec, and they are looking for the high school that's going to facilitate that… so that's a big part of it. E.D.P.J.A.

Si, c'est là que vient le point d'interrogation à la fin de la sixième année, si les enfants vont, continuent leurs, leurs études secondaires dans des écoles non juives, ça indique quelque chose. C'est peut-être un plus, ça veut dire que les parents veulent peut-être que leur enfant fréquente, continue une identité, soit exposé à d'autres enfants de leur, de leur milieu à eux. E.E.J.A.S.

Mais notons que bien souvent, cette intégration se fait avant tout dans le milieu anglophone, d'où le choix d'écoles secondaires réputées, privées ou publiques, de langue anglaise (LCC, Royal West, Trafalgar, etc.).

6.2.2. L'enseignement et le discours éducatif

En nous déplaçant dans l'école, il est possible de mieux comprendre comment se traduisent les attentes des parents dans l'enseignement et le discours éducatif. À cet égard, même si les curricula formel et religieux se trouvent clairement distingués, on observe en pratique certains lieux de rencontre entre ces deux registres de savoirs. Certains enseignants font aussi ressortir l'existence de zones sensibles dans l'enseignement de thèmes liés par exemple aux mœurs et à la sexualité.

Rapport-Gratuit.com

6.2.2.1. Une juxtaposition des curricula formel et religieux

D'un point de vue officiel, cette école juive juxtapose, dans l'horaire des élèves, les curricula formel et religieux. Elle suit d'abord rigoureusement le programme du MELS en ce qui touche aux cours obligatoires. Ainsi, elle dispense des cours de mathématiques, d'anglais, de français[47], de musique, d'arts plastiques, de sciences, d'éducation physique, d'éthique et culture religieuse et de technologies, conformément à la prescription du MELS. Mais, en raison de la composante juive de son projet éducatif, l'école voit sa journée de classe allongée de 1h30 : elle débute ainsi à 8h00 le matin et se termine à 4h15 en après-midi. Comme le souligne la direction, cette organisation très exigeante du programme scolaire nécessite une efficacité accrue des enseignants et une « maximisation » du temps passé en classe :

> *That's one of the reasons why we focus so much on excellent teaching, because what happens in the classroom is really important and we take pride in not wasting a lot of time. You can spend time in the class and check how much time the child is actually on task, and how much time they are actually off task. One of the things we really enforce is to maximize how we use our time here. We do have our 180 days, and we do have our full complement of minutes per subject that are required by the MELS, too. On top of that, and this is why the day is longer, they will have another hour and a half of Jewish studies. E.D.P.J.A.*

Ainsi, les deux parties du curriculum, formelle et religieuse, ne se croisent pas vraiment, chacune occupant une plage horaire spécifique, variable au cours de la journée. Une enseignante de français affirme d'ailleurs qu'à l'exception de la prière qu'elle doit réaliser chaque matin avec ses élèves, le cours qu'elle dispense n'est pas « adapté » pour cadrer spécifiquement dans une école juive :

> *Si je prends mon cours seul, on ne sent pas que c'est dans une école juive, du tout. Voilà. À part le cours, à part le, la prière où je suis obligée de le faire dans mon cours, euh… tous les cours que je fais, même au niveau des opinions, je transmets pas d'opinions, et je sais même pas si tous les enfants sa… probablement qu'ils savent que je suis juive, mais j'ai jamais même mentionné que moi, moi-même, j'étais juive. […] Et c'est drôle, je viens juste de réaliser, y'a personne qui m'a jamais demandé.E.E.J.A.5.F.*

[47] Notons que le nombre d'heures d'enseignement de français est variable, selon que les élèves soient inscrits dans la section anglaise ou la section française de l'école. Dans ce dernier cas, les enfants suivent leurs cours de mathématiques (3 h par semaine) et 1h15 d'enrichissement par semaine, en français. Ils reçoivent donc, au total, 4h15 de plus d'enseignement en français, ajoutées aux 14 heures par semaine du programme régulier en français de l'école.

Cette séparation temporelle se reflète d'ailleurs dans l'organisation spatiale de la classe, comme nous avons pu le constater au cours de notre observation en 5e et en 6e année, qui comprend trois « espaces », dédiés aux différentes langues d'enseignement, soit l'anglais, le français et l'hébreu (études judaïques) :

> *Non, c'est dans chaque classe, ils partagent l'espace [...] Oui, on commence avec plus d'espace pour x, pour le français parce que j'ai besoin de, de la carte du Canada, le monde, pardon, non c'est le planisphère. Et après ça quand il commence avec Black History, ils enlèvent mes choses de français et mettent les choses de Black History. Et quand le département d'hébreu, ils ont besoin de plus d'espace, ils enlèvent nos affaires, ils mettent leurs affaires. Alors, on s'arrange parce qu'on ne peut pas le partager. E.E.J.A.6.F.*

En ce qui a trait au curriculum juif, l'administration de l'école considère qu'il vise à « promouvoir le savoir, l'éthique et l'engagement envers la vie, les idéaux et les valeurs juifs grâce à l'apprentissage de l'hébreu et l'étude des concepts, de thèmes et des textes traditionnels juifs » (École x, site internet). Ce programme s'articule à plusieurs concepts, dont les relations avec la communauté, le lien avec Israël – un partenariat avec une école d'Israël est d'ailleurs organisé en 5e et 6e année –, la spiritualité et le rapport avec Dieu, les fêtes et les traditions juives.

De manière plus précise, un enseignant en études judaïques nous explique la répartition officieuse des contenus de formation du programme en deux volets associés à deux principales compétences, soit les fêtes religieuses et les traditions d'un côté, et la liturgie, de l'autre :

> *[...] I would say, one would say holidays, holidays trump traditions because, again, you'll have certain students who might not celebrate this holiday, but they should know a little bit about it [...]And the other competency would probably be liturgy, that is prayers, learning about the prayers and their significance, historically, knowing their historical context..., and facts associated with it. But there's also the religious and the spiritual side which is understanding the prayer. E.E.J.A.H.*

La direction ajoute qu'en raison de la forte diversité interne des élèves, occupant différentes positions dans le spectre *mainstream* de la communauté juive, l'école s'efforce de créer un environnement où tous le juifs peuvent se sentir à l'aise, peu importe leur degré de pratique religieuse. Comme elle le précise ici, aucune pression normative ne pèse donc sur les élèves pour qu'ils se moulent

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

dans une orthopraxie religieuse, même si ces derniers sont exposés, à travers l'école, à un certain credo de traditions :

> *The orientation of the school itself it to teach a traditional form of Judaism, and to create an environment where every kind of Jew can feel comfortable. For us, the primary value is mutual respect, and we really focus on that quite a lot. We take into account the fact that this is an environment in which Jews of different orientations can respect one another's practice. Well, we don't have the ultra-orthodox community here, they would not be comfortable here, but among the mainstream Jewish community you'll find a wide breadth. E.D.P.J.A.*

> *The orientation of the school itself is all-embracing, it is a community school. There is no judgment involved, we have never asked a child on Monday morning: did you go to synagogue? Did you light the Shabbat candles? Did you…? Never. E.D.P.J.A.*

Une exposition des élèves à un judaïsme traditionaliste

Elle décrit ainsi l'affiliation de l'école comme appartenant à un « judaïsme traditionaliste ». Nous avons souvent entendu cette expression au travers des entrevues menées avec les enseignants et les parents et avons mieux compris, au fil du temps, ce que recouvrait cette catégorie dans le contexte spécifique de l'école. Plusieurs décrivent en effet cette allégeance juive comme un « traditionalisme non religieux », comme si la dimension strictement religieuse de l'affiliation juive était reléguée au second plan.

En fait, ce que l'on voit au sein des différents témoignages, c'est plutôt la priorité accordée à l'identité juive, à la « judéité », qui passe non seulement par la spiritualité, mais aussi par un croire *vécu*, une pratique des traditions et un lien solide à la famille et au reste de la communauté. Cette particularité est sans doute liée, en partie, à la dimension plus immanente du judaïsme, qui ne s'embarrasse pas d'un ensemble de dogmes et de doctrines, au-delà de l'adhésion à l'autorité religieuse de la Torah. Un enseignant rend compte ici de la nature de ce traditionalisme juif :

> *Je pense que c'est la religion, oui. Mais ce n'est pas la religion en tant que… ce n'est pas une école religieuse, mais c'est l'observation des traditions. C'est pour ça, il y a les fêtes saisonnières qu'on respecte, qu'on respecte, où il y a des activités pour chaque fête. E.E.J.A.6.F.*

Dans un contexte où la clientèle de l'école est plutôt hétérogène sur le plan de la pratique religieuse, l'école s'attarde donc surtout à « exposer » les élèves, sans jugements sur leur propre pratique, à ce judaïsme traditionaliste, de manière à leur fournir une base qu'ils pourront réinvestir à leur guise dans leur vie future. Cette forme de judaïsme respecte certes la tradition (fêtes, prière, Shabbat, cacheroute, lien avec Israël, etc.), mais en l'intégrant spontanément aux contingences de la société québécoise. Ce faisant, l'école devient un véhicule plus « pur » de la tradition, en ce qu'elle inclut peu de questionnements ou de relectures de pratiques, qui ne nécessitent pas *a priori* de compromis spécifiques avec le contexte actuel.

Entre les deux enseignants d'études judaïques et les autres membres du corps enseignant, nous n'avons pas non plus remarqué de différences significatives dans l'interprétation des croyances ou des pratiques juives, que ce soit à travers les entrevues ou lors de nos observations en classe. Une certaine convergence se dégageait en effet de la conception du judaïsme distillée dans la vie scolaire et le programme d'études judaïques, chargé de transmettre les rudiments des fêtes et des traditions juives, de l'histoire du peuple juif et de la littéracie religieuse.

Ainsi, l'école *atteste* plus la communauté extérieure, et son attitude traditionaliste, qu'elle ne la reconstruit. À la rigueur, pour les parents moins pratiquants, elle offre une occasion supplémentaire à leurs enfants d'être sensibilisés à un héritage qu'ils expérimentent peut-être moins à la maison, mais elle n'infléchit pas plus fermement l'évolution de la tradition juive, dans un sens ou dans l'autre.

6.2.2.2. Le curriculum réel et la perspective religieuse

Même si on observe une séparation officielle des deux univers de formation – formel et religieux – et que chacun d'eux est doté d'une autonomie propre, cela ne veut pas dire qu'il n'y a aucun lieu d'articulation entre ces deux types de savoirs dans le curriculum réel.

Des lieux de rencontre entre les curricula formel et religieux

À cet égard, la direction affirme d'ailleurs l'importance de ne pas « compartimenter » l'apprentissage des enfants en créant des liens significatifs entre des valeurs et des concepts

transversaux, tels que la liberté, susceptible d'être enseignée à travers la Bible et l'histoire du peuple noir.

> *For me, as an educator, I don't compartementalize what the children do [...] And when they're learning a concept in a very particular area, in the Bible for example, understanding and learning that concept will impact what they understand about something else. Freedom for example. If they discuss the concept of freedom in terms of holiday passover, it's going to transfer to the unit on Black History, that grade 6 does. So there is a form of sharing. E.D.P.J.A.*

Deux autres enseignants, d'hébreu et de français, ont d'ailleurs réitéré ce lien important entre l'histoire des Noirs et celle du peuple juif, notamment sous l'angle des persécutions vécues et des différents avatars de l'esclavage (physique, spirituel, national).

> *Hmm, so we learn the different types of slavery, I guess, in Pourim. It would be national, nationalistic slavery, because of who you are as a Jewish people. And at Passover, it was all three, right, in the story of Egypt… They were just learning about Black History Month so… and that was a great way, I think, to relate to [...] African-Americans and how they were persecuted. There was physical slavery, there was spiritual slavery, and of course, national slavery [...] E.E.J.A.H.*

> *So it's in a way what we're doing with Black History right now. So they sort of need to understand that there's something going on, that it's almost similar to the Holocaust and they can understand it, they can make a connection there. E.E.J.A.6.*

Au fil de notre observation, nous avons assisté à d'autres exemples d'imbrication volontaire des aspects religieux et formel du curriculum. Dans un cours d'arts plastiques, un enseignant a par exemple mobilisé la religion comme support pédagogique pour réaliser une murale collective. En introduction, celui-ci a d'abord demandé aux élèves quelle était la fête juive qui arrivait à grands pas. Quelques élèves ont répondu en chœur qu'il s'agissait de la fête des arbres, la *Tou Bishvat*. L'enseignant leur a alors demandé pourquoi, à leur avis, il était important de célébrer les arbres en 2012. Un élève a répondu que ceux-ci procuraient de l'oxygène. Un autre a ajouté qu'ils donnaient du papier. À ces commentaires, l'enseignant a demandé aux élèves ce qui se passerait si on coupait tous les arbres pour fabriquer du papier. Comme aucun élève ne répondait, il a souligné que les choses vivantes qui y habitaient n'auraient plus de maison, dans cette éventualité. Sur ce, il proposa aux élèves de réaliser une murale

collective, sous forme d'arbres, qui serait affichée dans les corridors de l'école. Cette classe de 6e année serait responsable des racines des arbres.

Cette activité illustre de manière exemplaire comment la religion juive peut être utilisée comme véhicule pédagogique pour apprendre différents concepts et valeurs dans plusieurs disciplines. L'enseignante de musique nous a d'ailleurs précisé qu'elle utilisait parfois des chansons en hébreu pour initier les élèves à de nouveaux pans de l'histoire et de la culture juive.

Dans d'autres cas, des enseignants nous ont dit convoquer le judaïsme en français, en orientant par exemple la lecture vers certains romans abordant des thèmes de l'histoire juive, telle que *La valise d'Hana*. Une autre connexion s'opère en anglais – 5e année – alors qu'un module explore le thème de l'Holocauste. Finalement, lors du discours de graduation des élèves de 6e année, ces derniers présentent une personnalité du monde juif qui leur sert de modèle personnel. Ce sont là d'autres exemples d'interactions entre le thème du judaïsme et le programme régulier de l'école.

> *Chaque année il fallait faire un roman français, un roman juif, l'auteur bien sûr, juif, et un roman québécois. Euh et je me rappelle que je faisais les trois romans. Maintenant je n'ai pas fini le premier roman québécois, impossible. […] Donc… Avant c'était des romans juifs, c'était Bashevis Singer que je faisais en cinquième année, euh… Mon ami Frédéric, euh… La valise d'Hana. E.E.J.A.6.F.*
>
> *Hmm, mostly, I mean, ninety percent of all the religious aspects is dealt with during Hebrew. Hmm, so we do have a little bit of overlap, of course. […] Then in terms of teaching it, the only thing that I can really think of within the English department is the Holocaust unit, that takes place in grade five. E.E.J.A.6.A.*
>
> *[…] une fois la graduation, chaque enfant va avoir un discours […] toujours c'est un sujet de la civilisation hébraïque, non c'est le judaïsme, mais dans les trois langues. C'était des personnalités du monde judaïque, OK, des femmes célèbres, des personnalités politiques, historiques.Un modèle pour chaque enfant. E.E.J.A.6.F*

Un enseignant d'anglais – 6e année – nous a par ailleurs donné l'exemple d'un lien qu'il avait déjà présenté aux élèves entre les cultures juive et chinoise, en comparant le Nouvel An dans les deux cas.

> *I remember years ago, when I taught English to Grade 2, and it was the time of the Jewish New Year. I taught the kids about other New Years, the Chinese New Year, and things just to make the connection for them. E.E.J.A.M.*

Au cours de notre observation, nous n'avons en aucun cas été confrontée à un quelconque lieu de tension entre les curricula formel et religieux dans l'école. Cela dit, un couple de parents rencontrés en entrevue a évoqué au passage les rapports parfois plus délicats entre ces deux registres de connaissances, en donnant des exemples vécus à la fois au cours de leur propre scolarisation dans une école juive et à l'école de leur enfant :

> *The school I went to was a religious Jewish day school, where we learned science and evolution, and we learned about Intelligent Design and our ability to talk, […] That were fundamentally recognizable, but as a Jew, we had to view both as significant to us and find our place in each of them and not ignore either… I think we were taught that, I think there was a conscient effort to teach us that, because otherwise we would end up either rejecting the Jewish parables or regrettably rejecting the scientific parables… E.P.J.A.2.*

> *[…] Also, we're both in the sciences, and on the one hand there are thoughts, such as the Torah version of the creation of the world and all this […] But at the school, I asked the teacher whether, if a child were to ask about the dinosaurs—I asked the Hebrew teacher and was a little bit afraid to ask—but I was very syrprised by her answer, she said*: "We teach the Torah". *E.P.J.A.2.*

Cet exemple traduit l'existence de zones possibles de tension entre les savoirs scientifiques et certaines croyances religieuses. Même si, au cours de notre rapide immersion dans les classes, nous n'avons pas assisté à une telle confrontation dans le curriculum réel, cela ne veut pas dire que la situation ne peut jamais se présenter. Peut-il arriver que la religion phagocyte d'une manière ou d'une autre les savoirs scientifiques, par exemple quand un enseignant d'hébreu enseigne la Torah pour expliquer le processus d'évolution sur Terre? La question reste ouverte. Mais, selon ce que nous dit le parent cité précédemment, les élèves sont certainement aptes à considérer les « vérités » scientifique et religieuse dans leurs contextes respectifs. Nous pouvons néanmoins nous demander si certains d'entre eux ne pourraient pas ressentir une certaine confusion à l'égard de ce double message.

Un enseignement « kosher » esquivant les sujets tabous?

Si la plupart des enseignants ne voient pas de lieux de conflits entre les savoirs formels et religieux, certains d'entre eux ont néanmoins évoqué l'existence de sujets plus « tabous », nécessitant des stratégies de gestion spécifiques. Ces sensibilités concernent notamment le rapport à certaines valeurs libérales ainsi qu'à l'islam et aux communautés musulmanes. Dans cette perspective, quelques

enseignants nous ont confié avoir opté pour l'évitement de ces thèmes par une auto-censure, afin de contourner les malaises éventuels ou d'empiéter sur les « plates-bandes » morales des parents. Ces cas semblent toutefois relativement isolés et font donc peu de vagues.

Dans l'exemple qui suit, un enseignant de 5e année explique qu'il a dû se montrer « diplomatique » en réagissant à la question d'un élève sur le mariage gai. Dans ce cas, il a tenu à exprimer son opinion personnelle, plus progressiste, mais en évitant en même temps d'aller à l'encontre de la position des parents :

> *[…] a student asked me how I felt about gay marriage, like that's, you know, like it was progressive talk and it was pretty clear that the father didn't agree with it. […]I usually say my personal opinion on this and I know the school would want me to say this. […] Sometimes you just have to say: "I'm sorry, this isn't something I'm comfortable talking about."[…] Because, you know, you have a responsibility to the school and you know that you want the students to understand the world around them, but not if it's going to be against what their parents and the school would say… E.E.J.A.5.A.*

En ce qui concerne la sexualité, une enseignante de sciences, non juive, nous explique qu'elle évite systématiquement d'aborder certains sujets « délicats », que ce soit à l'intérieur du curriculum formel (ex. le système reproducteur en biologie) ou encore lors du choix de chansons pour la franco-fête, une activité organisée par la section française.

> *Au niveau de sixième année, l'univers vivant, tout ce qui touche le corps humain, le système reproducteur, je ne touche pas à ça. Non. Au niveau de la langue, je, j'ai, je crains que les enfants, au niveau de la compréhension, ne comprennent pas et qu'il y ait malentendu. E.E.J.A.S.*

> *Là, j'ai des enfants qui vont […] mélanger l'appendice avec une autre partie du corps humain, dès que ça touche un p'tit peu le système. Comme le système urinaire, je ne touche pas à ça. Je, je vais pas… Tout ce qui a… ce qui est vraiment délicat-là, je, je ne m'embarque pas là-dedans, vraiment. E.E.J.A.S.*

> *On fait, on essaie, c'est certain qu'il faut épurer nos chansons, faut pas leur faire chanter n'importe quoi. […] Si ça parle d'amour, de becs, d'embrasser, de… on essaie d'enlever ça. […] Et moi, quand j'avais ce dilemme-là avec le mot, j'allais tout de suite voir ma, ma head of school, là, « x. Ah x, qu'est-ce qu'on fait avec ça là maudit ? » « Ahh, tu le mets ! » C'est une femme qui est très, très, très ouverte. E.E.J.A.S.*

Il en va de même du rapport à l'islam et aux communautés musulmanes – ou du Maghreb –, qui a suscité, chez la même enseignante, certaines occasions d'incertitude ou de malaises :

> *Et quand venait le temps des, affiches. J'avais une, c'était l'année dernière, qui comparait les musulmans, tout ça, pis avec des photos. Alors là elle me dit : « Oui, mais ça fait partie de quoi ? » Ben j'ai dit : « le cours ECR. » « Tu la mets ! C'est tout. » On n'a pas eu de problème. Moi, étant non juive, je devais m'informer. Parce qu'en étant non juive… Pour éviter […] Mais je m'assurais d'abord que tout était, comme on faisait à la blague, « cachère », sur les, sur les murs. E.E.J.A.S.*

> *[…] l'année dernière, pour notre journée de mathématiques, on avait différents pays. Non, c'était des sports, différents pays avec les sports, et là on avait, fallait porter un, un chandail de, qui représentait un sport. Et là y'avait une prof qui avait apporté un chandail de soccer, mais d'une équipe algérienne. Et là y'avait des p'tits mots écrits en arabe. Moi, j'avais, j'ai hérité du chandail. Je me suis dit : « Eh boy, je sais pas si je va mettre ça… » M'en vais voir x. Je dis : « qu'est-ce que je fais avec ça ? ». Elle a dit : « Mets-le ». E.E.J.A.S.*

Comme la plupart des cas de « sujets tabous » rapportés nous viennent de la même enseignante, en l'occurrence une personne non juive, nous pouvons nous demander si son appartenance religieuse différente ne joue pas précisément dans son cas. En effet, comme cette dernière possède moins de connaissances sur le judaïsme, il se pourrait qu'elle éprouve plus d'appréhensions et préfère ne pas oser pour éviter de se tromper. Les exemples cités plus haut montrent pourtant qu'en cas de « dilemme », la directrice qu'elle allait consulter pour être aiguillée lui suggérait chaque fois d'aborder librement les sujets qui la mettaient mal à l'aise.

6.2.2.3. L'initiation des élèves à une réflexivité critique sur le judaïsme

Si, comme nous venons de le voir, l'école juive cherche à reproduire la lignée croyante en exposant les élèves à un judaïsme « traditionaliste », l'analyse laisse en même temps constater qu'elle ouvre la porte à une certaine distance réflexive (Milot, 2005) à l'égard de la tradition. Malgré la courte période durant laquelle nous avons observé les classes de 5e et de 6e année, nous avons en effet remarqué le confort apparent des enseignants à l'égard du « chaos »[48] et des divergences d'opinions

[48] Dans son ouvrage *For Goodness Sake* (2006, p. 20), Walter Feinberg, qui a mené entre autres une recherche empirique dans une école juive des États-Unis définit ainsi le « chaos » ou l'« énergie juive » (*Jewish energy*) dans ce contexte éducatif : « If there is something called *Jewish energy*, it refers to a certain kind of interaction, a surface level of disrespect, a kind of chutzpah (Yiddish for nerve or gall) that is associated with being Jewish.

entre les élèves, liées entre autres à des thèmes religieux. Cette tendance laisse suggérer l'existence d'une certaine « liberté de penser » dans l'école.

Plusieurs enseignants nous ont d'abord réitéré l'importance du débat en classe et de l'expression de points de vue personnels différents, y compris autour de thèmes liés au judaïsme, tel que le port de signes religieux dans l'espace public :

> *And debate, we do a lot of debate in Grade 5… E.E.J.A.5.A.*

> *So, I think it was in October when, at the IGA, someone brought an article to the IGA, and they made them take down other Jewish stars for Rosh Hashanah that they didn't want at the Metro store here. So you have, you end up having that discussion with them about: "Is that right? Is that wrong? Should any religion be allowed to put up any symbols and signs? E.E.J.A.6.A.*

Dans un cours d'Éthique et culture religieuse (5e année), nous avons aussi observé que l'enseignante adoptait souvent une position de retrait au cours des activités de dialogue menées avec les élèves. Par exemple, dans un débat (dont le sujet était déjà éloquent) sur les « preuves » de l'existence de Dieu, l'enseignante a pris soin de préciser aux enfants qu'elle était elle aussi une élève et donc, que tout le monde était là pour apprendre, qu'il n'y avait pas de bonne ou de mauvaise réponse.

Un parent d'élève corrobore d'ailleurs cette grande latitude laissée aux « opinions dissidentes » en affirmant que les nouvelles idées sont valorisées dans l'école :

> *I can imagine other religious schools, not just Jewish ones, where they are taught much more dogmatically. Here, you can have a dissenting opinion, and you're still welcome, in fact, you're respected because you have a new idea. Isn't that wonderful? E.P.J.A.2.*

Nous avons aussi noté une invitation à la réflexivité à l'intérieur même de l'enseignement du judaïsme. Chaque vendredi, par exemple, les enseignants d'hébreu (en 5^{e} et en 6^{e} année) demandaient aux élèves de raconter une histoire tirée de la Bible à leurs parents, en vue de l'inauguration du Shabbat (*Kabbalat Shabbat*). Ils devaient ensuite la commenter et dire ce qu'ils en pensaient, puis faire signer leurs parents. Ce type d'exercices semble stimuler la délibération intérieure des élèves et donc la réflexivité à l'égard des objets de la foi (textes de la Torah).

Rapport-Gratuit.com

Une réflexion épistémologique sur les fondements de la foi juive

Des enseignants nous ont par ailleurs exprimé leur ouverture à l'égard de différents degrés d'adhésion au judaïsme et à la croyance (ou à la non-croyance) en Dieu. Comme le montrent les extraits d'entrevues suivants, certains enseignants tracent une séparation entre la « culture » et la « pratique » juives. L'enseignante d'hébreu, présentée dans les extraits suivants, estime d'ailleurs que la foi religieuse s'inscrit dans un cheminement de vie et que si la « graine » du judaïsme a bien été semée dans l'enfance, le jeune pourra toujours y revenir au cours de son existence.

> *[…] there is a separation in my mind between being Jewish cultured and immersed in Jewish culture, that has God's words and practice in it. So, uh, we are allowed to speak about the nature of God and we are allowed to speak about different interpretations of what God did, and that's just an accumulation of knowledge as you grow older, I mean as you are introduced to all the texts. E.E.J.A.h.*

> *First of all, I'm not getting threatened and I don't have an easy answer to tell him: "Well, if you don't believe in God, there's nothing for you to do", right. I usually say that there are secular Jews in Israel who don't believe in God. I, uh, I tell him that I believe that God is a choice, and that I believe that God is also a process, what you understand now or don't understand now, you can revisit throughout your life. E.E.J.A.h.*

> *So we're talking about the idea that the Bible is not just truth, but the Bible is also Godly ideas that support our tradition too, the moral of the story. So the kids now are exposed to different levels of beliefs in God and tradition, that suit their intellectual and emotional readiness, and they will remember…E.E.J.A.h.*

Nous avons même assisté, dans les cours d'ECR (5^{e} année), à des discussions entre l'enseignant et les élèves sur les fondements épistémologiques de la foi religieuse, soit à une forme de réflexion théologique.

Par exemple, dans une activité de dialogue portant sur l'existence et l'essence de Dieu dans différentes religions, l'enseignante a demandé aux élèves quelle était la preuve que Dieu était là. Un élève a alors répondu qu'il n'y avait pas de preuve et qu'il pensait simplement que Dieu était là. À la question « Est-ce que tout le monde a le même Dieu ? », un élève a ensuite répondu oui, mais que les gens le voyaient différemment. Par exemple, chez les juifs, il a précisé qu'on ne voyait pas le Bon Dieu.

Par contre, pour les chrétiens, il a ajouté que Jésus était le fils de Dieu. Finalement, un autre élève a souligné que pour les musulmans, Dieu était l'être suprême, celui qui avait créé toute l'humanité. Un nouvel élève a alors affirmé qu'il ne savait pas si les musulmans croyaient au même Dieu que les juifs et les chrétiens. À ce dernier commentaire, un autre élève a répondu que toutes les religions croyaient selon lui au même Dieu, mais que chacune d'elles croyait qu'il s'agissait du sien. Un dernier élève a alors objecté que les bouddhistes croyaient au Bouddha et qu'il y avait donc des gens qui priaient une statut ou une personne. À cette intervention, l'enseignante a précisé que ces derniers faisaient de l'idolâtrie.

Cette dernière a ensuite demandé aux élèves si le Bon Dieu lui-même avait une religion et si les élèves avaient ou non une preuve que Dieu existait. À ces questions, un élève a répondu qu'il y avait des preuves pour la science que nous pouvions expliquer, mais que pour le Dieu, il n'y avait pas de preuve. Un autre enfant a alors dit en riant que celui qui venait de parler croyait au *Big Bang*. Puis, le premier enfant a précisé que Dieu était au fond juste une âme. Une nouvelle élève a ajouté qu'elle pensait que Dieu avait une religion, mais que pour eux, ce n'était pas une religion comme « nous ». Finalement, un élève a conclu la discussion en disant que pour « nous », Dieu existait, mais que pour « eux » – les autres religions – , c'était un « fairy tale ».

Suite à cette discussion, l'enseignante nous a spécifié l'importance, pour elle, de ne pas intervenir pour corriger ou orienter les propos des élèves :

> *Généralement, quand je fais des discussions comme ça, et justement, quand lui a dit quelque chose comme, comme la science, je ne réponds pas et je dis : « OK, c'est ce que tu penses. Est-ce qu'il y a quelqu'un d'autre qui pourrait… ». Voilà, je vais jamais donner mon point de vue. Je ne sais pas si vous avez remarqué, mais au moment de la discussion, à aucun moment, j'ai rectifié s'il y avait quelque chose de vrai ou pas vrai. E.E.J.A.5.F.*

Cet exemple reflète la grande liberté laissée aux élèves, dans le contexte du cours d'ECR – et pendant notre présence en classe – de se questionner sur l'existence et la nature de Dieu, non seulement à l'intérieur d'autres traditions religieuses, mais également en explorant les fondements de leur propre foi. Évidemment, cette discussion a été réalisée dans un contexte où les élèves suivaient parallèlement des cours d'études juives censés renforcer leur appartenance religieuse. Les chances qu'ils remettent en question l'existence de leur propre Dieu à travers ce type de discussion s'en trouvaient donc probablement réduites. La culture du débat se trouve certes au cœur des pratiques traditionnelles des

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

écoles juives, et surtout hassidiques (Feinberg, 2006, p. 20-24), mais dans cette perspective, les débats portent surtout sur l'exégèse des récits bibliques et se voient souvent limités aux garçons et aux hommes. Dans le cas de cette école, la particularité tient donc à la liberté induite dans les questionnements des élèves, qui incluent même la possibilité d'explorer, voire de remettre en question les fondements de leur propre foi. L'une des enseignantes dont nous avons observé la classe (5e année) nous a d'ailleurs précisé que l'on ne retrouverait probablement pas ce type de pratique du dialogue dans des écoles juives reconnues comme plus orthodoxes.

Ces divers exemples semblent ainsi confirmer que le judaïsme se vit plus, dans cette école, comme un « croire » en actes et une source d'attachement communautaire que comme une adhésion indiscutable à un ensemble de dogmes et de doctrines.

6.2.2.4. Le curriculum informel

Outre les curricula formel et réel, on retrouve, disséminées dans la vie scolaire, quelques activités liées à la tradition juive qui ponctuent le quotidien des élèves et des enseignants. Ces divers éléments créent moins un environnement spécifiquement religieux qu'une ambiance morale, distinguant cette école d'autres milieux scolaires séculiers, privés ou publics. La directrice et un enseignant donnent un aperçu de ces aspects du judaïsme intégrés à l'environnement scolaire :

> *The children start every day with a prayer. It begins the school day, boys and girls together in the classroom. It's ten minutes. […] The school is not opened on Jewish holidays where work and writing are prohibited, which is why our school calender is different from other school calendars, because we manage our vacations differently to get our 180 days in at the end. If you walk around the school, you will see that boys wear a kippah on their head all the day. E.D.P.J.A.*

> *Ok, the boys have to wear the kippah, they have to pray every day, right. In my class, they pray for ten minutes, but in Hebrew they pray for more like half an hour. […] they're participating, you know, in all the religious holidays throughout the year. Purim is where, you know, they dress up. E.E.J.A.5.A.*

La prière

Chaque matin, la journée de classe débute ainsi par une prière d'une dizaine de minutes, récitée par les élèves (dans leur classe respective) et par les enseignants qui le souhaitent. Certains préfèrent en effet vaquer à d'autres occupations pendant ce temps tandis que d'autres la prononcent régulièrement avec les élèves, comme le soulignent ici deux enseignants :

> *I don't have any involvement in the religious aspect, it's only when we have prayers every day that the students lead. They already know at this point how to pray, I don't have to do anything. I guess, I'm more of like… I'm the security guard. E.E.J.A.5.A.*

> *Les profs qui la font, c'est vraiment de façon personnelle. Eux, ils peuvent être juifs, ils la connaissent, mais y'a même des profs qui ne le sont pas. E.E.J.A.5.F.*

Le midi, les élèves récitent une autre prière avant de manger et se purifient de manière rituelle les mains avec le *kéli*. Tout au long de la journée, les garçons portent aussi la kippa, et l'ensemble des élèves doit respecter les règles de la cacheroute dans les lunchs qu'ils apportent à l'école.

Le Kabbalat Shabbat

Chaque vendredi, l'école prépare par ailleurs le Shabbat (*Kabbalat Shabbat*) par un événement spécial au cours duquel les enseignants et les élèves chantent des chansons liturgiques et mangent parfois, quand l'horaire le permet, un petit repas du Sabbat. Comme le souligne l'enseignant d'hébreu, cette cérémonie permet ainsi aux enfants de vivre cette expérience au moins à l'école, dans un contexte où plusieurs d'entre eux n'ont pas forcément l'occasion de l'expérimenter à la maison.

> *Every Friday, we have the Kabbalat Shabbat, which is the welcoming of the Sabbath. It's like a big ceremony. We sing songs… But we also have, like a little meal, a mini-meal, it usually consists of a little loaf of bread, but the kids love it, right. So it's part of, part of the affect that we're talking about. Because they can go back home and say I had a little Sabbath meal. E.E.J.A.H.*

Les fêtes religieuses

L'école célèbre enfin les grandes fêtes juives (*High Holidays*), dont Pourim, Yom Kippour et Rosh Hashana, avec les élèves, en les soulignant de diverses manières tout au long de l'année :

> *Pourim, ça va être une fête, OK. Ça va être dans la chapelle. Pour Hannoukka… non, pour Rosh Hashana, certainement, c'est une fête, parce que c'est la nouvelle année, OK. Yom Kippour, non, ils n'ont rien fait. Souccot, c'est quelque chose petit en classe. E.E.J.A.6.F.*

Comme l'indique une autre enseignante, le respect du calendrier juif à l'école facilite aussi grandement la conciliation pour le personnel entre l'organisation de la vie religieuse et professionnelle.

> *I don't, you know, drive on the Jewish holy days, so the idea of having to work on the holy days would be difficult. On Friday, you know, when the Sabbath starts at three o'clock and you still… I can't still be at work at four or five o'clock. So there's some definite benefit for me to stay within the Jewish system. E.E.J.A.M.*

Une ambiance familiale

Plusieurs enseignants, dont ceux qui suivent, évoquent finalement l'existence d'une ambiance familiale à l'école. Cette dernière n'est pas nécessairement attribuable qu'à la nature religieuse de l'école, mais elle en fait certainement partie.

> *It's very nurturing. I mean, you see they call us by our first names, we call the kids, you know, the kids call the teachers by their first names, we call the parents by their first names. It's a very warm family atmosphere, where the kids feel very safe and very connected. And relationships to people are very important. E.E. J.A.M.*

> *There's a lot of sense of connection, hmm, within the parent body, the staff, the students, you hear the word "family" a lot. Hmm, it is a very special environment that I think, when people come to visit from other schools, it's one of the first things that they notice, right away. And I think we often take it for granted, because we're so used to it, to the climate and the culture. E.E.J.A.6.A.*

Une enseignante non juive de l'école atteste l'existence d'une telle atmosphère, mais indique qu'il y a une « limite à ne pas franchir » avec les parents :

Il y a un côté « famille », on utilise beaucoup ce mot, mais il y a une limite à ne pas franchir. Moi, les parents, je veux bien, je n'ai jamais eu de problèmes, sont très, oui, je les rencontre. On peut s'embrasser, se faire la bise, ici, mais ça ne veut pas dire que j'irais prendre un café avec eux. E.E.J.A.S.

6.2.3. Les enseignants

En ce qui a trait aux enseignants, ils présentent un profil culturel et religieux relativement diversifié, dans la mesure où certains sont Ashkénazes, d'autres Sépharades. Sur le plan de la pratique religieuse, certains se disent aussi orthodoxes, d'autres, conservateurs ou même libéraux. En outre, nous avons remarqué que deux enseignantes de l'école (parmi les 8 que nous avons rencontrés), toutes deux francophones, dont l'une d'origine québécoise et l'autre, espagnole, n'appartenaient pas à la communauté juive. L'école n'impose donc pas d'exigences particulières en ce sens :

Teachers? Same diversity. Some are quite traditional. I mean, my husband is an orthodox rabbi, and there some who are not at all observant… and many non-Jewish teachers, many French Canadian teachers, actually they contribute quite beautifully to the school. E.D.P.J.A.

Parmi les enseignants juifs, certains (surtout les plus jeunes) sont nés au Québec, tandis que d'autres sont des immigrants de 1re génération. Ils viennent à la fois d'Israël, d'Espagne ou d'ailleurs en Europe et du reste du Canada. Hormis la formation des maîtres régulière exigée au Québec, soit le baccalauréat en enseignement, les enseignants de l'école n'ont pas été tenus de suivre au préalable une formation particulière, comme c'est le cas par exemple à l'école Steiner.

En fait, à part les quelques exemples ponctuels de « rencontre » entre les savoirs formels et religieux présentés plus tôt, les enseignants ne jouent pas de rôle précis dans la liaison du curriculum formel et de la perspective religieuse privilégiée par l'école. Plusieurs d'entre eux nous ont plutôt dit qu'ils pourraient aisément transposer tels quels les cours qu'ils donnaient à cette école dans le secteur public. En ce sens, ils jouent sans doute un rôle moins probant dans la socialisation religieuse (à l'exception bien sûr des enseignants d'hébreu/études judaïques). Certains enseignants d'origine juive, toutes disciplines confondues, ont néanmoins évoqué l'importance d'assurer, à travers l'école, une filiation avec la « mémoire » juive.

6.2.3.1. La filiation avec la mémoire juive

L'école juive semble en effet conçue par plusieurs enseignants comme un lieu clé de reproduction d'une « communauté » forte et structurée, d'une génération à l'autre. Dans ce contexte, ils voient les élèves comme les nouveaux « maillons » de cette chaîne, d'où l'importance de bien les exposer aux traditions et à la mémoire juive. Les entrevues mettent ainsi l'accent sur cette dimension communautaire de l'école juive, mais sous différents angles. Certains parlent de l'importance de la prière, tandis que d'autres insistent plus sur la célébration des fêtes juives ou du port de la kippa, comme l'illustrent les témoignages qui suivent.

Mais ce que je pense qui va rester, c'est les traditions : le fait de connaître les fêtes, disons Pâques, on mange pas de pain pendant le Pessah. Probablement que le fait d'avoir, d'avoir grandi dans des écoles juives va leur permettre de te dire, OK, bien un minimum pendant les fêtes : je vais pas manger de pain, même si je suis pas pratiquant, c'est la tradition. Ou peut-être c'est de se réunir en famille pendant Hanoukka et de se faire des échanges de cadeaux ou… c'est plus au niveau de la tradition. E.E.J.A.5.F.

Specifically in this school, students walk away knowing how to pray, you know all the different prayers and how the songs go. E.E.J.A.5.A.

Maintenant je comprends le rôle de ma kippa, après des années, parce que, quand j'était petit, je la négligeais, c'était pour moi une obligation de la porter. […] je comprends que ça fait une différence entre moi et les autres, que ça me parle de mon passé, de mes valeurs juives, de tout ça donc. E.E.J.A.6.h.

Or, l'enseignement de ces traditions n'est pas présenté comme une finalité en soi. Il est plutôt mis au service d'un objectif plus englobant, celui de connecter l'élève à la génération qui le précède, celle de ses parents, mais aussi à la communauté juive plus large, afin d'en assurer la continuité. Dans les extraits d'entrevues suivants, qui mettent à la fois l'accent sur l'importance des « racines », mais aussi sur la poursuite de la tradition dans la génération future, on sent l'omniprésence de cette motivation.

Et plus tard, tu vas aller chercher, je me dis, tu veux faire ta vie, tu veux rencontrer quelqu'un, tu veux te marier, avoir des enfants. Si tu suis ce même standard de, tu vois, si tu suis la religion, le même standard de vie ou tu as certaines valeurs familiales, tu vas aller chercher quelqu'un qui a ces mêmes valeurs et tu veux que les enfants, tes enfants l'aient aussi. […] Mais veux, veux pas, plus tard, dans la vie, ça, c'est une habitude qui va

probablement les amener à faire la prière quand ils auront eux des enfants, et ainsi de suite, et avoir une certaine croyance et…E.E.J.A.5.F.

Hmm, at least they'll remember something and something that, I think, will be closely tied to them, something that they could bring to their families. Hmm, I think it'll also bring to them the sense of necessity to have their children continue in such a way. E.E.J.A.H.

Ce que mettent principalement en lumière ces divers témoignages, c'est le fait qu'au sein de cette école, l'appartenance religieuse ne repose pas tant sur la transmission de dogmes et de doctrines que sur un credo de gestes et de traditions. Comme le résume d'ailleurs Azria à cet égard (2010, p. 47), « La foi juive est une foi en acte. Autrement dit, être juif est plus affaire d'*orthopraxie* qu'affaire d'*orthodoxie* ». Cette affirmation semble se confirmer par les données issues de nos entrevues, qui associent surtout les finalités de l'éducation juive à l'apprentissage des traditions, comme porte d'entrée dans un mode de vie partagé avec d'autres. Cette importance de la communauté se traduit aussi dans l'appel au mariage endogame affirmé dans l'un des extraits précédents. Plus qu'une religion, le judaïsme semble ainsi doté d'une capacité « ethnurgique » (Hanf, 1994), permettant de fabriquer une identité partagée.

6.3. La face externe de la communauté éducative

Si plusieurs dimensions qui entrent en jeu dans l'attestation de la communauté extérieure, à travers l'école, proviennent de la face interne, d'autres aspects sont plus spécifiquement liés à la face externe, soit à la relation aux autres groupes sociaux.

6.3.1. La perception de la société environnante

Tout comme dans les deux écoles précédentes, l'école juive développe d'abord une perception de la société environnante marquée par les relations historiques entre la communauté juive et les autres Québécois, anglophones et francophones. Plusieurs entrevues ont ainsi révélé l'existence de certaines zones de tension dans les rapports « ethniques » entre les juifs et les autres Québécois, surtout francophones. Cette dimension, mise au jour surtout chez les parents de certains élèves, ne semble toutefois pas avoir de prise directe dans le curriculum formel ou réel de l'école, qui véhicule plutôt un message global d'ouverture à la diversité.

6.3.1.1. Une perception « asymétrique » des anglophones et des francophones?

Une intégration historique à la communauté anglophone

Le réseau scolaire juif en général, et l'école que nous avons observée en particulier, reflète d'abord la séparation historique entre la communauté juive et les Québécois francophones, remontant aux débuts de l'immigration juive, au 19e siècle. Or, comme le met en lumière un parent d'élève, la division spatiale, linguistique et culturelle entre la population juive et la communauté francophone comporte deux facettes. Cette dernière a certes laissé initialement à l'écart la population juive de ses diverses institutions, y compris de ses écoles. Mais en même temps, les juifs arrivés au Québec se sont rapidement conformés à cette frontière en choisissant de s'identifier et de s'intégrer à la communauté anglophone :

> *But Montreal is our strange reef, as so many of us aren't really part of the French community, but we would never leave. I think it's a two-sided thing. I think that probably the French community has made us that way, but we also made ourselves that way [...] I think about it when something negative happens, like if I go downtown and want to speak English to a seller and he refuses... as long as somebody is nice, that's all I care. E.P.J.A.1.*

Plusieurs témoignages de parents illustrent en effet cette appartenance prioritaire à la communauté anglophone du Québec, tant du point de vue linguistique, géographique et scolaire – en ce qui concerne le choix des écoles secondaires – qu'en ce qui touche aux affinités culturelles, par exemple dans la sélection des films au cinéma.

> *So that's probably why they look at us that way, but... it is almost like it is the infrastructure. My son's hockey is in the Montreal West. It's an Anglophones area, there's no Jews at all. [...] But, it's in Montreal West, it's not in a French area... So what happens is just that all your daily life... you know, if you go to a mall, you go to Rockland or Fairview [...] my school is nearby, my skating rink is nearby, this is what we do, we go to English movies. E.P.J.A.1.*

> *I'm a "tête carrée", there's no issue with it (laughs). E.P.J.A.3.*

Une enseignante de l'école, Québécoise francophone et non-juive, jette un regard plus critique sur ce qu'elle appelle le « nombrilisme » géographique de la communauté juive, du moins celui qui se reflète sur les élèves de l'école. Elle s'inquiète entre autres du milieu très étroit dans lequel gravitent ces enfants et leurs familles, lequel se résume à peu près à Westmount et Côte-Saint-Luc à Montréal, puis à la Floride et à Israël, à l'extérieur.

> *Là, je vais le dire, mais c'est pas du tout négatif, ce, ce que je vais dire. Ils sont très nombrilistes. […] au niveau d'Univers social, ils connaissent Westmount, Côte-Saint-Luc et la Floride, Israël, c'est tout. […] vous allez leur démontrer une carte, quand je faisais mes treize colonies anglaises, tout de suite, eux, la Floride. Tout ce qui est américain… Beaucoup, mais […] Où est-ce que vous êtes allés en vacances ? C'est Floride, Floride, Floride, Floride. Les petites croisières, mais ça, c'est des choses, ce sont des choses qui… ça manque beaucoup. Ici, là, Montréal, Québec, le Can… ça manque beaucoup. E.E.J.A.S.*

Des relents d'antisémitisme?

Cette perception d'une certaine « frontière » entre la communauté juive et les autres Québécois (francophones) est peut-être renforcée par les relents d'antisémitisme ou la confusion entre l'antisémitisme et le positionnement québécois dans le conflit israélo-palestinien que perçoivent encore certains parents et enseignants de l'école dans la société québécoise :

> *[…] there's a certain xenophobia in Quebec, it has been there forever. Quebec is much more pluralistic now, it's not understood, and I think there are issues with the cultural communities and a question of everyone being able to find their place, because, you know, myself I am part of a minority in the province. There's a certain exclusion that I feel, no matter where I want to be, I know I'm excluded, which is unfortunate. E.P.J.A.3.*

> *[…] it looks like in Quebec, many Quebecers compare their position favorably to the Palestinians, and it affects their attitude toward Jews. I think that when, if this conflict is ever resolved, I think Quebecers will start to look at Jews in, in more favorable light. I think that more education about different religions and immigration will sink in in Montreal […] I hear that there is still anti-Semitism. It's not a formal government anti-Semitism,but it's individual anti-Semitism. I think the idea of the Jews taking the best jobs and all the money is still very much in the air. E.E.J.A.h.*

Quoi qu'il en soit, ces témoignages indiquent clairement que pour certains, la xénophobie et l'antisémitisme existeraient encore au Québec, même si ces manifestations du « racisme » (Potvin,

Rapport-Gratuit.com

2008), associées le plus souvent aux relations interpersonnelles, ne se cristallisent pas formellement dans les politiques gouvernementales.

Un langage marqué par l'histoire

Nous avons par ailleurs remarqué à plusieurs reprises, chez les enseignants, la direction et les parents, l'utilisation d'un langage marqué par le contexte d'arrivée de la communauté juive au Québec. Avant 1960 et la Révolution tranquille, les Québécois francophones étaient en effet appelés les « Canadiens français » et s'autodésignaient aussi comme tels. Or, dans un contexte où cette étiquette est à peu près disparue de l'usage social, ayant été remplacée par celle des « Québécois », la plupart des acteurs de l'école continuent d'y faire référence.

> *Our neighboors next door are French Canadians, I'm saying he speaks to our neighboors in French. So, he's comfortable with it… I'd love him to come out with three or four languages… Yiddish if he could.E.P.J.A.2.*

> *[…] many French Canadians teachers, actually they contribute quite beautifully to the school. E.D.P.J.A.*

Ce choix ne semble pas le fruit du hasard, en ce qu'il est encastré dans la dualité linguistique, culturelle et politique entre anglophones et francophones. Plutôt que de parler des Québécois, en général, comme le font d'ailleurs plusieurs autres minorités ethnoreligieuses, dont les musulmans, cette communauté éducative distingue les *French Canadians* et les *English Canadians*. Lorsqu'elle évoque la distance parfois ressentie à l'égard des autres Québécois, c'est aussi plus souvent en lien avec les premiers. Cette observation conforte ainsi la proximité perçue entre la communauté juive et les anglophones au sein de la société québécoise.

Le rapport des élèves à la langue et la culture « québécoises »

Si ces perceptions réciproques ne se traduisent pas comme telles dans l'enseignement et le discours éducatif, elles semblent néanmoins se refléter dans certaines attitudes et réactions des élèves à l'égard de l'« accent » et de la culture franco-québécoises.

Comme le souligne une enseignante (non juive), il ne serait effectivement pas possible pour elle, ni pour une autre enseignante de français d'adopter l'accent québécois en s'adressant aux élèves, lequel

risquerait d'être « mal perçu ». Afin de tenir compte du contexte particulier de l'école, juive et anglophone, elle s'efforce donc d'utiliser un français « standard » ou « international », comme elle le précise ici :

> *Nous, nos enseignantes, ici, n'ont pas trop l'accent québécois parce que ce serait mal perçu… Et, et les enfants ont aussi un… un préjugé aussi, ils, ils vont se moquer, beaucoup, de l'accent québécois. Ils vont peut-être, mais moi, quelquefois, je le vois peut-être quand les grands de 6e année quelquefois entraient dans ma salle de science et puis pouvaient me sortir pour rigoler là : « Ouais, ben, euh, ben là là ». […] Est-ce que c'est pour ça qu'ils sont, qu'ils appréhendent d'apprendre le français ? Point d'interrogation. […] E.E.J.A.S.*

> *[…] comme notre clientèle est anglophone, et même si on dit qu'on enseigne le français langue maternelle […] il faut adapter, il faut accommoder. Les enfants vont calquer notre façon de parler. […] moi, comme je vous dis, après vingt-six ans, j'ai plus adapté, j'ai plus un français international […] On ne m'aurait pas gardée avec un accent québécois. E.E.J.A.S.*

Du côté de l'observation, nous avons remarqué que la plupart des enseignants s'exprimant en français présentaient effectivement plus de proximité avec l'accent français que québécois, peut-être en partie en raison de leurs origines culturelles[49]. Cependant, l'une des enseignantes que nous avons rencontrées venait du Nouveau-Brunswick et présentait un accent assez perceptible, ce qui ne semblait pas poser problème, ni auprès des autres enseignants, ni auprès des élèves.

La même enseignante (non juive) observe que la connaissance des élèves de la culture franco-québécoise présente de sérieuses lacunes. Non seulement le français enseigné à l'école ne ressemble pas à la langue vernaculaire parlée au Québec, mais la culture historique, géographique et patrimoniale du Québec ferait aussi défaut à la plupart des enfants. Sur le plan géographique, l'enseignante en question, qui est aussi la responsable de la section française, souligne d'abord que les élèves possèdent une connaissance à peu près nulle des différentes régions administratives du Québec. Certains mélangeraient même la province et la ville de Québec :

> *[…] les enfants sont complètement hors champ, ne connaissent pas l'Abitibi, la Gaspésie. […] Ou tout ce qui a rapport au Québec. Les régions, où là on pourrait dire administratives ou touristiques. Ils, ils n'ont aucune idée.*

[49] Parmi les enseignants de langue française que nous avons interviewés – à l'exception de la Québécoise francophone –, l'une était née au Québec, mais était d'origine juive sépharade, une autre était d'origine espagnole et une autre encore venait du Nouveau-Brunswick.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Vous leur parlez de Val-d'Or, l'Abitibi-Témiscamingue. Ils ne savent pas. La Mauricie… Québec. Ils vont mélanger la, la ville de la province. E.E.J.A.S.

Elle émet un diagnostic comparable en ce qui concerne la (non) familiarité des élèves avec la culture populaire, folklorique et artistique du Québec francophone :

En classe, par des projets, soit dans le cours de musique, là c'est, là c'est euh […] Mais on veut la musique francophone, soit un auteur-compositeur français, mais du Québec. Alors ils sont exposés à la musique, que ce soit de Beau dommage, on leur fait écouter Beau dommage, Félix Leclerc… E.E.J.A.S.

[…] en étant non juive, j'ai voulu apporter une dimension culturelle québécoise à l'école. Alors quand on fait notre Francofête […] Moi, j'ai voulu apporter ça parce que, ça, ça manque beaucoup. Ils ne sont pas assez exposés à la… culture québécoise. […] Alors là pour notre Francofête, on avait, on avait les légendes, mais on a apporté aussi les danses, les danses folkloriques. E.E.J.A.S.

On peut cependant se demander s'il n'y a pas là aussi un effet générationnel dans ce sentiment puisqu'il n'est pas garanti non plus que les jeunes Québécois francophones du même âge connaissent davantage ce répertoire musical (ex. Félix Leclerc, Beau Dommage), plutôt apprécié de la génération de leurs parents voire même de leurs grands-parents.

Sur le plan historique, la responsable de la section française précise que les élèves semblent très peu interpellés par les cours d'Univers social qui abordent entre autres l'histoire de la Nouvelle-France, des seigneuries et des Amérindiens :

On dirait, et ça, c'est, pour l'avoir enseigné l'Univers social aux niveaux 3e année, 4e année, j'ai l'impression que ça ne les touche pas, ça ne les rejoint pas. De parler des Amérindiens… Ça ne les touche pas. Ça ne vient pas les chercher. De parler de la Nouvelle-France, les seigneuries et là, on leur montrait des cartes du Québec autrefois… E.E.J.A.S.

Il serait toutefois hasardeux de conclure que le manque d'intérêt des élèves pour l'histoire québécoise est nécessairement lié à leur identité juive ou à leur langue d'usage, anglophone. Pour suggérer ce type d'hypothèse, il faudrait en effet entreprendre une comparaison plus poussée avec d'autres contextes éducatifs non juifs, anglophones et francophones. De plus, il faut noter qu'une seule enseignante nous a partagé ce type d'appréhensions, ce qui appelle certainement à nuancer ces propos.

Elle adopte certes un regard plutôt extérieur sur le reste de la communauté éducative, étant non juive, mais cela ne confère pas un poids nécessairement plus important à son point de vue au détriment des autres.

Sur le plan de l'observation, nous n'avons pas assisté à des cours où la culture québécoise était enseignée en tant que telle. Néanmoins, dans un cours de français, nous avons observé une activité sur les droits des enfants au cours de laquelle l'enseignante apprenait aux enfants une chanson française liée au sujet : *Qui a le droit* (Patrick Bruel). Dans une classe d'histoire et géographie (6e année), une autre enseignante a aussi demandé aux élèves de situer sur la carte du Canada le sud de l'Ontario et le Labrador pour différencier certaines zones climatiques. Plusieurs élèves ont alors levé la main pour se porter volontaire, et les deux élèves choisis ont réussi l'exercice avec succès. Par ailleurs, nous avons remarqué à plusieurs reprises, dans les corridors et dans les classes, des élèves arborant des chandails de l'équipe de hockey du Canadien. Cela laisse deviner une certaine sensibilité à la culture sportive du Québec, laquelle atteint des proportions quasi religieuses dans l'imaginaire collectif des Québécois.

La responsable de la Section française observe finalement un certain inconfort des élèves avec l'étiquette identitaire de « Québécois ». Ceux-ci tendent en effet à s'autodésigner comme des « Montréalais », mais pas comme des « Québécois » :

> *I think that I, and a lot of people in this community, the Jewish community in Quebec, we don't really feel that we are necessarily a part of Quebec society. […] I think we go around as Montrealers. E.P.J.A.1.*

> *Et j'ai, j'ai perçu, c'est dans ma classe l'année dernière, quand je parlais du Québec : nous sommes Québécois. Ça, ils n'aimaient pas entendre ça. Non. Pour eux, c'est comme une affiliation peut-être politique. Alors, j'ai dit, quand on vit en Ontario, on est Ontarien, on vit au Manitoba, on est Manitobain. Si on vit au Québec, on est Québécois. Mais pour eux, pour se qualifier d'abord, Canadiens, ou Montréalais. Mais de dire qu'ils sont Québécois, ils, ils n'aimaient pas ça.E.E.J.A.S.*

Les finalités de l'apprentissage du français

Les perceptions mitigées de certains parents à l'égard du Québec francophone se répercutent inévitablement sur le statut dévolu à l'apprentissage du français dans l'école. Les entrevues menées

avec eux reflètent en effet des points de vue assez différents quant à l'importance et au rôle de la langue française dans la scolarisation et la vie future de leurs enfants.

Certains estiment d'abord que la maîtrise du français s'avère essentielle pour poursuivre un projet de vie au Québec. Dans cette perspective, son apprentissage répond surtout à des préoccupations fonctionnelles :

> *And so, I wanted to give my kids that advantage, because it's essential for us to stay here, for them to speak French. E.P.J.A.4.*

> *If they're going to stay in Quebec, they need French. There's no other way [...] Yes, in Quebec we have no choice (laughs). E.P.J.A.3.*

> *At a broader level, I want them to feel comfortable in society, being able to function, and feeling part of Quebec society. I want them to have the skills to function internationally. E.P.J.A.2.*

> *I think it's important, in theory. You know, I suppose that if we were allowed to not send our kids to a school in French, I would reduce the hours, but I wouldn't eliminate it [...] That's really important, because I don't want my kid growing up and wanting to leave because he can't function here. E.P.J.A.1.*

Or, un parent d'élève dénonce le caractère « excessif » de la régulation gouvernementale en matière linguistique[50], qui s'impose notamment aux écoles juives par la règle des 14 heures d'enseignement en français par semaine. Ce dernier estime en effet que cette norme entraîne un lourd fardeau pour les écoles en surchargeant la tâche des enseignants et en allongeant indûment la journée de classe. Même si un seul parent nous a exprimé cette résistance, on peut se demander si cette attitude n'existe pas aussi de manière larvée chez d'autres parents, qui n'auraient peut-être pas osé l'évoquer en entrevue.

> *For me, Hebrew is great, French is necessary... It's important to learn French. You know it's always good to have another language, [...] but you don't need to do it 14 hours a week, especially at the expense of English and Math! So, I think the parent body feels that way, we all just roll our eyes and say "What are you going to do?" It's the government and there is nothing you can do. [...] The teachers are very stressed. E.P.J.A.1.*

[50] découlant de l'entente particulière de financement conclue avec le Parti Québécois de Gérald Godin dans les années 1980 (voir chapitre 1; section 1.5).

Unfortunately Quebec has turned us all sour on that whole thing, by trying to force it down our throats… Listen, it's not a secret, right, about the Anglophones and Francophones in Montreal. I don't have an issue with Anglophones and I don't have an issue with Francophones, but you can't be affected by the fights that go on and I think that's ridiculous in Quebec… E.P.J.A.1.

Dans cet extrait, le parent estime que la prescription en enseignement du français, que le gouvernement les « force » à avaler, fait en quelque sorte de la communauté juive un otage des conflits politiques ambiants entre anglophones et francophones, qui les dépassent.

Certains parents, qui tiennent au français mais pas au point d'envoyer leurs enfants à l'école francophone, expriment ensuite une position intermédiaire entre d'un côté, ceux qui préféreraient supprimer ce cours de l'horaire et de l'autre, ceux faisant de l'apprentissage du français une priorité :

Obviously sending your kids to a non-Jewish schools, where you could be sit next to French Canadians, you're going to be more exposed, you're going to be more integrated… P: But it seems that's the problem. If he goes to an English Montreal school, he will sit next to English kids. In fact, his exposure to French is probably richer at Herzliah… x parents are sending their kids to schools like Selwyn House, but they won't sit next to French kids. Mostly, it's English kids, at LCC it's almost the same. At Ig they send them to Notre-Dame or to… it would be French kids, but most parents don't do that. E.P.J.A.2.

Finalement, quelques parents accordent non seulement une importance fonctionnelle à l'apprentissage du français, mais aussi symbolique, en ce qu'ils perçoivent cette langue comme un réel vecteur d'intégration et d'appartenance à la société québécoise. Le parent du dernier extrait, qui a d'ailleurs fait un stage d'études en France, avoue même son penchant francophile :

This is long before the political changes in Quebec, there was no governement incentive for us to learn French or anything else. We did it because the school felt very strong, to be a part of the society, and that we should be a part of the society. So, we've learned a lot of French… I look to what my children are learning now, and we've learned quite a lot. E.P.J.A.2.

But it's not like this is a Jewish school just anywhere. It's a Jewish school in a French province, so there is that, you know, a healthy respect for the province. I know in the schools in Toronto things are completely different, like it's not part of their lives … E.P.J.A.5.A.

We chose to stay and we love French, and one of my favorite things really about my work, and you hear how well I speak, is that I work in French. I mean I do trials in French. It's one of the things that's meaningful to me, that I have a job that gives me an outlook on not just a very narrow community, but on a broader community…E.P.J.A.4.

Malgré la persistance de ces perceptions parfois plus problématiques à l'égard des autres Québécois francophones et de la langue vernaculaire, l'analyse a clairement démontré que l'enseignement et le discours éducatif tablaient sur une réelle volonté d'ouverture aux différences et à la culture québécoise.

6.3.2. La citoyenneté véhiculée à l'école

Ainsi, la citoyenneté véhiculée à l'école se traduit essentiellement par un souci de reconnaissance de la diversité religieuse et culturelle ambiante. Mais cette dernière transite surtout par le vecteur du judaïsme, qui devient une voie privilégiée de la compréhension de l'autre. L'école valorise aussi l'engagement des élèves dans des activités caritatives, aussi bien à l'intérieur qu'en dehors de la communauté juive.

6.3.2.1. Une ouverture cognitive à la diversité

Plusieurs entrevues menées avec les enseignants mettent d'abord l'accent sur le souci de comprendre l'autre en dépassant la simple tolérance, dans une optique de *réciprocité*, visant à développer, comme le définit par exemple Milot (2005) : « une disposition à reconnaître ou à accorder à autrui ce qu'il désire se voir reconnaître ou accorder à lui-même, et à ne pas offenser autrui où il ne veut pas être offensé […] » (p. 20). Comme l'illustrent les extraits d'entrevues suivants, cette disposition exige non pas un relativisme, mais un certain appel à la *relativisation* (*relativité*) des croyances des élèves, afin qu'ils puissent reconnaître que « les convictions sont toujours valides et valables à partir d'un point de vue particulier, notamment celui de la communauté qui en est porteuse » (p. 24) :

Tolerance would be nice, but those who tolerate are cold. You don't [just] tolerate people, right. It would be nice if there was a little bit more than just tolerance. E.E.J.A.5.A.

So, you know, just giving them the idea that everybody comes from different places, and that not everybody when they are born is born into a family that has a certain religion and believes certain things, and you know, follows those beliefs that sometimes you may agree with or not agree, but that's sort of your past, your heritage, and your tradition, and everybody has a different one. E.E.J.A.6.A

And then I said, you know, in other religions, look what happened: in the Muslim world, Mohammed became the person… So I'm teaching them different cultures, right, but now with a little bit of comparison, without judgement. I said: "Look what happened in the Muslim world? You pray to Mohammed, God and Mohammed. In the Christian world, you pray to Jesus. We do not pray to Moses, we pray only to God." E.E.J.A.H.

Ce faisant, l'école invite donc les élèves à prendre conscience qu'ils occupent une position non exclusive dans le monde (Habermas, 2008).

L'ouverture à la diversité des visions du monde et des traditions religieuses mise de l'avant à l'école s'articule aussi, dans plusieurs cas, à l'utilisation du judaïsme comme pôle de référence pour comprendre l'autre et le considérer comme égal en dignité :

[…] in the ECR program, for example, that they teach in French, they kind of make some connections for them so they understand, like you know, we have a Jewish star and other religions have other things that they think are important to them for various reasons. So I guess it's connecting to ourselves and then being able to push them to understand that there is a whole other world out there. E.E.J.6.A.

Au cours de l'observation, nous avons assisté à quelques autres manifestations de ce type de comparaisons. Par exemple, dans une classe de 5e année, lors de la prière du matin, un enseignant a demandé aux élèves dans quelle autre religion les croyants se tournaient vers une place spécifique lorsqu'ils priaient Dieu. Un élève a alors répondu qu'il s'agissait des musulmans, qui se tournaient vers la Mecque. Cet exemple témoigne d'une certaine volonté de construire des passerelles entre la religion juive et d'autres traditions, dans une optique de compréhension de la différence. Dans un cours d'ECR, en 6e année, une autre enseignante a déployé le même type de stratégie, en invitant les élèves à comparer le jeûne des juifs, pendant *Yom Kippour*, à celui des musulmans, en Ouganda. Elle a ainsi amené les jeunes à réfléchir aux limites, à la durée et aux raisons du jeûne dans le judaïsme et dans l'islam.

Dans un autre cours de 5e année (français), les élèves lisaient un roman abordant le droit des enfants en contexte de guerre en Afghanistan. Suite à la lecture du livre *Parvana, une enfance en Afghanistan*, l'enseignante leur a demandé de représenter par un dessin l'histoire du livre, puis de traduire celle-ci dans leurs mots. Elle leur a alors donné quelques exemples, dont le *tchador*, les talibans et l'islam. Les enfants ont ensuite proposé d'autres termes liés à l'histoire du livre, dont les bombardements, les Soviétiques et les droits des enfants. Cette situation d'apprentissage a ainsi permis, entre autres, d'explorer à travers le droit des enfants un thème lié à une autre culture (la vie des enfants en Afghanistan) et à une autre religion (islam). Comme la trame du roman s'articulait autour de la vie d'enfants, nous pouvons penser que les élèves de la classe ont d'ailleurs pu établir plus facilement des ponts entre leur propre expérience et celle de Parvana, en Afghanistan.

Dans une autre activité, en Éthique et culture religieuse, l'enseignante a commencé à parler de l'islam, en spécifiant que les musulmans allaient à la mosquée et que certains portaient le hijab. Mais, pour éviter que les élèves développent des préjugés, par exemple en se disant que toutes les musulmanes portaient le voile, l'enseignante a choisi d'utiliser le judaïsme comme base de comparaison plus signifiante pour les élèves. Elle leur a ainsi demandé si dans la classe, tous les papas des élèves portaient des kippas. Les élèves ont alors répondu non en riant. Elle les a ensuite interrogés pour savoir s'ils considéraient quand même leurs pères comme de vrais juifs. La plupart des élèves ont répondu oui en chœur. Elle a alors ajouté que c'était la même chose pour les musulmans; que certains portaient le *hijab* et que d'autres, non. Ainsi, cet exercice comparatif entre le judaïsme et l'islam laisse vraiment percevoir chez cette enseignante une volonté de sensibiliser les élèves au respect de l'autre, comme s'il s'agissait de soi-même.

Au cours de la même leçon, l'enseignante a aussi demandé aux élèves s'ils pensaient que Dieu était le même dans les trois monothéismes, mettant encore une fois l'accent sur la connexion possible entre ces trois traditions religieuses. Un élève a alors répondu que oui, en précisant que *Ashem*, Jésus et l'autre [*Allah*, dans l'islam] était né juif, était allé dans le christianisme et s'était finalement converti à l'islam. À travers ce commentaire, cet élève a ainsi confirmé sa perception d'un tel lien entre les trois monothéismes. En voulant rendre intelligible l'abstention chez les chrétiens de la consommation de viande le vendredi, l'enseignante a ensuite présenté une nouvelle comparaison avec le judaïsme, en spécifiant qu'il s'agissait d'une pratique comparable à celle des juifs, qui ne mangeaient pas de viande lorsqu'ils faisaient Shabbat. En établissant ce type de rapprochements « extérieurs » entre les trois

monothéismes, tout en évitant de présenter les informations sur d'autres religions comme découlant d'une vérité croyante, l'enseignante a ainsi renforcé une compréhension juste de la diversité, appuyée sur la *relativité* des options morales et religieuses.

Or, une telle invitation à la distance réflexive ne signifie pas pour autant que les enseignants s'autorisent à mélanger les registres de la connaissance et de la sympathie – à l'autre ou aux autres traditions religieuses –, comme le souligne ici une enseignante d'hébreu indiquant la limite à ne pas franchir : *« Now if you ask me if we will hang on the walls when we do a project, cross and pictures of churches and Jesus, no. But we learn it as a, as a format of information and not as a format of celebration. » E.E.J.A.h.*

Comme le note cette même enseignante, l'école n'a pas été à la remorque du cours d'Éthique et de culture religieuse, mais bien à l'avant-garde de ce programme et de ses vertus éducatives. L'enseignante va même jusqu'à dire que l'école s'est présentée comme un modèle dans l'application du cours, dans la mesure où il s'agissait d'un milieu scolaire déjà très ouvert à l'enseignement du pluralisme :

> *Look, there was an issue, not between the teachers, but about the curriculum, how early or how much will this ECR do, uh, Éthique, ta da da da… and how our school was around the first to implement the program in the school, we were pretty avant-garde among Jewish schools, because we were so open to it. We were a model for this. E.E.J.A.h.*

Quelques parents nous ont aussi exprimé leur fort assentiment à l'égard de cette initiative de l'école (notamment à travers le cours ECR) d'apprendre à leurs enfants à s'ouvrir aux autres traditions religieuses :

> *I'm just happy for her to have something, because it is an easier course you know… It's not like math or science or history. So, she likes it and that is all I care about. […] I know that she had to do a project on Buddhism or something like that, and I think that's very nice. […] So, I think it's a very important thing for tolerance…E.P.J.A.1*

> *What a wonderful society, the world could be wonderful if we could respect different points of view and be able to express them in a respectful way when we disagree. I think it's a model for how our society should run. It's*

Rapport-Gratuit.com

so… I think it's actually strongly Jewish. It's something that is very much praised and emphasised in the Jewish traditions. So I think it's a great thing to give to the kids. E.P.J.A.2.

Mais l'ouverture au pluralisme promue au sein de cette école ne se limite pas à celui présent à l'extérieur. Elle concerne aussi la diversité interne à la tradition juive, qui est notamment reflétée dans le profil varié des enseignants (tel qu'évoqué plus tôt), mais aussi des élèves et de leurs parents (Ashkénazes et Sépharades, divers degrés d'orthodoxie, etc.). Comme l'affirme un enseignant, cité dans le dernier extrait, cet éthos scolaire favorise d'abord l'apprentissage de la diversité « dans » l'école, entre les élèves et les enseignants (juifs et non-juifs).

Then we basically see who shares our vision, and we make a very consciencious decision to have diversity in our neighborhood, so we're not just the Westmount school, even though we are in Westmount, to recognize the diversity of diverse groups of Jews. There are Ashkenazi and Sephardic Jews E.D.P.J.A.

I believe that there are schools that are more orthodox and there are schools that are less. I think that we sort of fall somewhere in the middle, in terms of… having a clientele from spiritual to observant, to being Shomer Shabbat and being quite religious. So there is a whole gamut of children and families who have a whole variety of different religious beliefs and practices […] E.E.J.A.6.A.

Non, je voulais juste dire, parce qu'on a aussi beaucoup d'élèves qui, qui viennent de, qui appartiennent à différentes synagogues ou différentes communautés, et les communautés sont, de conservatrice à orthodoxe, à reconstructionniste. […] Alors ça aussi, c'est quelque chose de différent, alors on apprend la diversité entre, entre nous. E.E.J.A.H.

Les valeurs « universelles » archivées dans le judaïsme

Les valeurs promues par les enseignants de l'école s'ancrent certes assez souvent dans le judaïsme, mais font appel à un arrière-fond humaniste plus vaste, qui est mis en valeur par plusieurs d'entre eux. Cette universalité des valeurs associée au judaïsme contribue ainsi à faciliter le rapprochement cognitif et moral avec d'autres traditions religieuses.

There're definitely many, many parallels, yeah. I think, you know, what's great about the Bible, when we teach it, is that it presents the book of so many people, so many religions, especially the big ones. Their focal points are the Bible, whether it is Islam, or they believe in the Torah or in Christianity, the Old Testament, in Judaism,

the Torah, the Pentateuque, whatever you call it, the five books of Moses, they all, they all share the same [sources]… E.E.J.A.H.

Look, I'm sure some of the, you know, Jewish values come into play, but the Jewish values that are more of the humanistic values. You know, how to treat others with kindness, I mean that's in the Bible, how to treat people respectfully. That's all important to me as a teacher, and yes, those are Jewish values, but those are also human values, exactly. E.E.J.A.M.

Dans cette perspective, les valeurs juives sont non seulement perçues comme des valeurs religieuses, mais aussi, voire surtout comme des valeurs humanistes et donc universellement valides et valables. En ce sens, l'éducation aux valeurs dans ce milieu scolaire s'inscrit davantage dans une orientation *morale* et *éthique* que strictement *religieuse* et particulariste.

[…] There's a lot of key moral concepts… Tikkun Olam, exactly. Repairing… learning about Passover and how we were enslaved, but how we got out of that, of slavery and wanted freedom. But with that freedom came responsibilities […] It's our responsibility to spread it around the world, to spread that sense of freedom. E.E.J.A.H.

[…] Parts of teaching Judaism are not just religious Judaism, but also ethical behaviour that is not particular but is shared by all societies. So, for example, through the texts we explore, the absolute importance of charity, in our view, is not if you like to give charity. It's a command. It's an obligation to take care of a part of society that needs your care. […] Ethical behaviour and respect to others cannot be just "Jews respect Jews", but it's Jews respect every member of society, in your big society. E.E.J.A.h.

Well, I guess there are a lot of morals and values that are attached to any religion, I guess, and if those morals and values are really intertwined at home, at school, that affects everything […] it comes down to what's ethically and morally right. E.E.J.A.6.A.

Kindness generally is a Jewish value, I mean it's a human value, but the concept is called Tikkun Olam, it's a Hebrew expression… E.P.J.A.4.

Le judaïsme apparaît ainsi comme une sorte de dais sacré dans lequel sont susceptibles de s'ancrer plus facilement les « bonnes » valeurs éthiques et morales. En témoignent entre autres le concept moral de *Tikkun olam* (réparation du monde) et le commandement religieux de charité, inscrits

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

dans les textes sacrés du judaïsme, mais qui sont davantage mobilisés et interprétés dans leur dimension éthique globale qu'en lien avec la seule communauté juive.

6.3.2.2. L'engagement dans des activités caritatives

En lien avec ce commandement religieux de charité, l'école s'implique dans de nombreuses activités caritatives, non seulement à l'intérieur de la communauté juive, mais aussi dans la société plus large. Cette implication prend de nombreuses formes, dont la préparation de paniers de Noël et de dîners pour des personnes pauvres, mais aussi la collecte de fonds pour des centres hospitaliers ou même pour aider des peuples dans le besoin à l'extérieur du Québec, comme les Haïtiens après le tremblement de terre de 2010.

> *[…] parfois, ils ramassent de l'argent pour les enfants, ou parfois ils préparent […] des paniers avec toutes sortes de trucs à l'intérieur : des cahiers, des vêtements, des choses pour les enfants plus pauvres. Donc chaque famille prépare un panier et ça, c'est un cadeau pour une association qui va l'envoyer pour les enfants malades ou à l'hôpital, pour les enfants plus pauvres de la communauté. E.E.J.A.6.F.*

> *They also get involved in different community organizations, to volunteer their time outside of the school. We're lucky being attached to the synagogue. […] Every Wednesday, there is a group of elderly people who come, that's called the Open Gate, and they come for a lunch and activities. […] There's Meals on Wheels, you know, they prepare meals two days a week, or one day a week, and they're in the synagogue's kitchen. E.E.J.A.M.*

> *We have a committee that is called the Rassed committee, Rassed meaning kindness or compassion. […] So anyway, this committee creates all kinds of activities for kids, to be involved. So our kids just recently, two girls in Grade 6, sold lollipops, for the whole school and the money was donated to heart research, or heart disease or something like that. This is not merely Jewish, but this is general…They [are] people who collect, for example, candies on Hallowe'en and then go to the Children's Hospital and donate their Hallowe'en collection. E.E.J.A.h.*

Ce penchant philanthropique est d'ailleurs souligné par une enseignante non juive de l'école, qui observe que l'implication dans les activités caritatives s'affirme plus fortement dans la communauté juive que chez l'ensemble des autres Québécois :

Moi, j'en revenais pas quand y'avait soit les, les, le tremblement de terre à Haïti, et tout de suite on a donné de l'argent. Ils sont très, ils ont un côté philanthropique, que peut-être le Québécois n'a pas. […] comme ils ont, en 4e année là, parce que je le faisais aussi, C'est dans le sac !, alors ils préparent des sacs de couchage pour des enfants qui vont dans les, les camps de vacances pendant l'été. E.E.J.A.S.

Ces divers exemples de situations d'apprentissage et les modalités de l'engagement social valorisé dans l'école nous permettent donc de constater que la formation du citoyen s'inscrit ici dans une perspective résolument pluraliste.

6.3.2.3. Une intégration « communautaire » à la société québécoise?

Cela dit, d'une manière générale, plusieurs entrevues menées avec les enseignants et la direction mettent l'accent sur l'inscription communautaire des juifs dans la société québécoise[51]. Cet aspect se reflète entre autres dans l'encadrement étroit des « individus » de la communauté par la structure familiale et le mode de vie juif.

Donc, je pense que quand les enfants viennent dans des écoles juives, ça serait plus pour avoir un encadrement et te dire : « OK, je suis, voilà, je suis… juive. J'ai ces valeurs, je pratique ça, je crois en ça. […] Je pense que c'est plus l'idée de… la famille, être une communauté, tsé être toujours ensemble, se tenir, ses amis, sa famille. Je pense que c'est plus en tant que famille et communauté. E.E.J.A.5.F.

That they want to have, you know, keep perpetuating as opposed to just sort of being Jewish in name only, but actually be Jewish within their soul, kind of a thing, and take that with them for life […] That they want to be part of all that and they want, that they have the desire, let's say, to go to the synagogue, or they have the desire to do Sabbath or celebrate all the holidays. E.E.J.A.6.A.

Une telle conception de l'intégration n'entre cependant pas en contradiction, aux yeux de la direction, avec une intégration des élèves à la « communauté plus large ». Bien au contraire, l'objectif consiste précisément à former des jeunes qui soient à la fois des membres productifs de la communauté juive, mais aussi de la société québécoise :

[51] à tout le moins de ceux intégrés dans cette communauté éducative

I think we have an increasing challenge of making sure that we understand our place as a community within a larger community. I think that becomes increasingly complex—becoming, remaining a strong part of the larger community—because in last few years it has been difficult. E.D.P.J.A.

[The parents] want to stay here and they want us to do whatever needs to be done to make shure that their children stay here, and are able to be productive members of the Jewish community within the larger community, the larger society. […] But […] it's among the strongest, the most viable, with many services that are provided, synagogues, kosher restaurants, hospitals, and the library, and to maintain this level of viability as a community, I think is the challenge. E.D.P.J.A.

Soulignons que c'était d'ailleurs dans l'intention de rehausser le niveau d'apprentissage du français, et surtout de la culture franco-québécoise, que l'initiative originale d'une franco-fête a vu le jour à l'école, et que cette célébration se voit renouvelée chaque année. Comme l'explique la directrice, cette activité vise principalement à susciter un intérêt plus profond et ludique pour la « culture québécoise » chez les élèves :

We make very certain that we teach Quebecois songs, we have a "franco-fête" every year, we have a week where we just celebrate Quebec's culture, and it becomes very fun for the kids. It's one of the weeks they look forward to, because it has all kinds of special activities, dancing and games… because we have two challenges. One challenge is to make the children know it, but before that, it's the challenge of making them like it. E.D.P.J.A.

6.4. Conclusion : l'absence d'utopie pratiquée dans l'école

Le cas de l'école juive nous montre ainsi comment une institution scolaire permet d'*attester* une communauté ethnoreligieuse extérieure. La communauté juive du Québec s'est en effet implantée dans la province, et en particulier dans l'espace montréalais, dès le 19^{e} siècle, et a rapidement développé un vaste réseau d'institutions et de services de toutes sortes, incluant des restaurants, des hôpitaux, des fondations et diverses associations, politiques et sociales. Les écoles juives, ayant vu le jour dans cette foulée, sont vite apparues comme des vecteurs de transmission d'une mémoire juive de plus en plus fragmentée, dans un contexte où la communauté connaissait un déclin démographique significatif, depuis les années 1970.

L'analyse révèle ainsi que la tradition juive enseignée à l'école, souvent qualifiée de « traditionalisme non religieux» par les parents et les enseignants, présente peu de réinterprétations ou de transformations dans le cadre scolaire. Sur le plan de la *face interne*, les parents souhaitent surtout transmettre aux enfants une base juive. Cet héritage religieux vise non seulement à fournir des repères susceptibles d'orienter l'existence future des enfants, mais aussi à les initier au mode de vie juif, afin qu'ils puissent éventuellement le reproduire dans leur propre vie familiale. L'enseignement et le discours éducatif effectifs invitent, quant à eux, les enfants à opérer une certaine distance réflexive à l'égard de leur propre expérience religieuse, entre autres grâce à une réflexion sur les fondements de leur foi et une liberté d'expression de leurs différents rapports au croire. Outre la transmission de la « judéité », qui s'incarne le plus souvent dans un croire en actes (Azria, 2010), l'école affiche une visée d'excellence académique, tout en prenant soin de favoriser le bien-être personnel des élèves.

Concernant l'aménagement des savoirs formels et religieux en classe, nous avons pu constater la présence d'une séparation formelle entre les deux univers de formation malgré quelques liens thématiques occasionnels (ex. *Black history*, en anglais et en études judaïques). D'une manière générale, il semble donc y avoir très peu de zones de rencontre, et encore moins de tensions, entre les deux types de savoirs. Il n'en demeure pas moins que quelques enseignants, en particulier une non-juive, ont souligné l'existence de certains sujets tabous en classe, qu'il convenait d'esquiver par l'auto-censure et parfois l'évitement. On peut toutefois se demander si ces thèmes, qui touchaient essentiellement les mœurs et la sexualité, ne risqueraient pas non plus de susciter les mêmes malaises dans d'autres contextes éducatifs, privés ou publics, religieux ou non.

En ce qui a trait à la *face externe*, la communauté éducative met de l'avant, notamment à travers son application du cours ECR, une approche de formation du citoyen centrée sur l'ouverture à la diversité ambiante. Dans cette perspective, les enseignants tendent à mobiliser la référence au judaïsme comme vecteur pour mieux comprendre l'autre et surtout, le reconnaître comme égal en dignité. Le judaïsme apparaît aussi à plusieurs reprises, dans les entrevues et l'observation en classe, comme un réservoir de concepts moraux et de valeurs « universelles » (ex. *Tikkun Olam*, charité, etc.), qui invitent les enfants à adopter une attitude et un comportement éthiques non seulement avec les autres membres de la communauté juive, mais aussi avec le reste de la société. En ce sens, l'école réserve une large place à l'implication des élèves dans diverses activités caritatives, à l'intérieur et à l'extérieur de la communauté juive. La préoccupation d'ouverture de l'école se reflète finalement dans la

sélection des élèves et des enseignants, qui affichent des profils religieux et culturels très diversifiés, ce qui fait d'ailleurs dire à un enseignant d'études judaïques qu'« on apprend d'abord la diversité entre nous ».

En dépit de cette volonté d'ouverture à l'altérité affichée par l'école, les entrevues avec les parents d'élèves et certains enseignants ont mis au jour un ressenti plus mitigé à l'égard des autres Québécois, en particulier les francophones. Plusieurs témoignages ont en effet révélé la perception d'une frontière « ethnique » produite historiquement avec les « Canadiens Français », toujours active aujourd'hui. En plus d'avoir conditionné une identification des juifs à la communauté anglophone du Québec, cette frontière, exprimée par de nombreux parents, semble générer chez ces derniers des attentes parfois ambivalentes à l'égard de l'apprentissage du français à l'école. Il convient néanmoins de souligner ici que nous avons étudié une école anglophone de vieille souche juive, et que si nous avions choisi une école francophone d'immigration plus récente, comme Maïmonide, le discours à l'égard de l'apprentissage du français aurait sans doute été très différent. Rappelons aussi que la communauté juive montréalaise se compose actuellement de plus de 40% de francophones (séfarades), sur le plan de la langue maternelle. Quoi qu'il en soit, ces perceptions n'ont pas de prise réelle sur l'orientation du curriculum scolaire, qui lui, mise sans contredit, sur le rapprochement aux autres Québécois, entre autres grâce à des initiatives comme la franco-fête. Il reste que ces aspects ressentis par les parents d'élèves éclairent peut-être, dans une certaine mesure, les raisons historiques pour lesquelles la population juive a adopté une conception plutôt communautaire de l'intégration à la société québécoise, qu'atteste d'ailleurs l'école.

L'école juive représente au final un cas de figure marqué, contrairement aux autres écoles analysées, par l'absence d'une véritable « utopie pratiquée » dans l'école. En effet, comme nous l'avons montré, il s'agit moins ici de véhiculer un « projet » religieux que d'attester une communauté juive relativement stable, grâce à l'apprentissage d'un croire vécu, d'une culture identitaire juive. D'ailleurs, d'un point de vue interne, le judaïsme constitue déjà une religion relativement immanente, au sens où elle se décline en peu de dogmes et d'éléments de doctrines. Dans le contexte québécois, cette tendance à confirmer, à travers l'école, la communauté ethnoreligieuse extérieure, n'est pas non plus sans lien avec l'intégration de longue date de la population juive, son rapport peu conflictuel à l'extérieur et son rayonnement économique, social et culturel. En ce sens, l'école juive ne produit pas de religieux, pas plus qu'elle ne recompose la communauté extérieure. Elle se présente plutôt comme un relais d'une

communauté « ethnique » déjà bien insérée dans la société québécoise et soucieuse de continuer à exister à la fois en tant que minorité et membre d'une communauté plus large.

CHAPITRE 7

LES ÉCOLES PRIVÉES À PROJET RELIGIEUX OU SPIRITUEL : COMPARAISON ET APPORTS DES EXPÉRIENCES ÉTUDIÉES

7.1. Un rappel des objectifs

À l'origine de la recherche, nous avons initialement posé une grande question et trois objectifs spécifiques. Véritable clé de voûte de l'étude, la première visait à comprendre comment la dimension religieuse ou spirituelle d'écoles privées montréalaises se traduisait dans les discours et les pratiques de l'école. Plus spécifiquement, nous cherchions aussi à explorer jusqu'à quel point et sous quels aspects cette dimension religieuse ou spirituelle s'incarnait dans les discours et pratiques d'écoles privées de groupes ou de courants minoritaires, en particulier ceux des enseignants. Puis, nous souhaitions examiner les convergences et les divergences potentielles entre les écoles analysées, et les « traditions » qu'elles représentaient, en cernant le rôle de la dimension religieuse ou spirituelle dans leurs discours et pratiques. Finalement, nous nous demandions comment l'existence des écoles privées de groupes ou de courants minoritaires et leurs discours et pratiques nous renseignaient sur les attentes parallèles relatives à l'éducation scolaire en contexte libéral.

Ainsi, les trois chapitres précédents analysent chacune de ces communautés éducatives – Steiner, musulmane et juive – à la lumière du premier objectif spécifique, en portant attention aux

quatre indicateurs ciblés dans notre cadre conceptuel. Rappelons que ceux-ci comprenaient les interactions entre le curriculum séculier et une perspective religieuse ou spirituelle, la conception de l'autonomie dans la scolarisation, la formation du citoyen et la hiérarchisation des valeurs éducatives. Dans chaque école, il s'est donc agi dans un premier temps d'examiner la face interne de la communauté éducative, soit la formation attendue par l'école et les parents d'élèves, l'enseignement, le discours éducatif et le rôle des enseignants. Nous avons ensuite analysé, sous l'angle de la face externe, quelles perceptions développait chaque école à l'égard de la société environnante et quel type de citoyenneté elle véhiculait. En conclusion, cela nous a notamment permis de préciser si la « communauté » mettait (ou non) en pratique une « utopie » dans l'espace scolaire.

Dans ce chapitre, nous nous attarderons plutôt aux deux autres objectifs spécifiques, relatifs à la mise en comparaison des trois communautés éducatives et aux attentes scolaires observées. Nous situerons ainsi les trois écoles au regard des mêmes catégories d'analyse, mais en les mettant systématiquement en relation, afin de faire ressortir les divers lieux de convergence et de divergence. Afin d'étayer les réflexions apportées, nous convoquerons plusieurs références théoriques issues de notre cadre conceptuel. Celles-ci proviendront de différents horizons disciplinaires, dont celui de la sociologie des religions, des relations ethniques et de l'éducation, puisque ces aspects se mêlent naturellement dans les contextes éducatifs que nous étudions. Cette analyse nous permettra par le fait même d'explorer plus en détail les attentes déployées à l'égard de l'éducation en contexte libéral, par les écoles elles-mêmes, mais aussi par les parents d'élèves.

7.2. La face interne des trois communautés éducatives

D'un point de vue interne, nous observerons d'abord comment se déclinent la formation souhaitée – par l'école et les parents –, l'enseignement, le discours éducatif et le rôle des enseignants, au sein des trois communautés éducatives. Si certaines divergences marquent la démarche des écoles Steiner, musulmane et juive, nous verrons qu'elles se rejoignent aussi à plusieurs égards, comme en ce qui concerne la base religieuse ou spirituelle que la plupart des parents souhaitent transmettre à leur enfant.

Rapport-Gratuit.com

7.2.1. La formation attendue

7.2.1.1. De l'excellence… au développement « global » valorisé dans l'école

Au sein des écoles juive et musulmane, la formation attendue pose surtout l'accent sur l'excellence académique, en particulier dans les cours encore perçus comme menant aux « voies royales », tels que les mathématiques et les sciences « pures » (sciences physiques, chimie, etc.) (Dubet, Duru-Bellat et Vérétout, 2010). En ce sens, ces écoles ne servent visiblement pas que de relais à une appartenance communautaire, mais s'inscrivent aussi dans une logique globale de compétitivité par rapport aux autres écoles québécoises, privées ou publiques. Il faut dire que la visée de performance représente une tendance lourde du système éducatif de la plupart des sociétés libérales, en ce qu'elle devient un gage d'accès aux études supérieures et éventuellement, de mobilité sociale accrue. Les écoles publiques du Québec échappent d'ailleurs de moins en moins à cet impératif, comme en témoigne la croissance rapide des écoles à « vocation » particulière (sports, musique, baccalauréat international), qui écrèment les meilleurs élèves du système public de manière à concurrencer le réseau scolaire privé (Robert et Tondreau, 2011).

Cette exigence de performance ne s'arrête donc pas aux portes des écoles privées confessionnelles, qui intègrent cette finalité dans leur projet éducatif et cherchent à offrir les meilleures perspectives d'avenir à leurs élèves. L'école juive que nous avons observée jouit d'ailleurs, d'après sa directrice, d'une excellente réputation à ce plan, non seulement à l'intérieur du réseau juif, mais aussi dans le reste du secteur privé. Ce rayonnement est toutefois plus discret du côté de l'école musulmane, puisqu'elle dispose de beaucoup moins de ressources, n'étant subventionnée par l'État que de 20 à 30%[52]. Quoi qu'il en soit, dans les deux cas, ces écoles affichent un profil d'orientation « dominant » des valeurs éducatives, si on les compare aux autres écoles privées et publiques du Québec (Legault et Bourque, 2000). Cela ne veut évidemment pas dire que la transmission d'une identité ou d'une tradition religieuse n'y reste pas centrale, mais plutôt que cet objectif n'interfère pas avec la recherche d'une forte performance sur le plan académique.

[52] Le pourcentage de la subvention varie selon la situation de l'école et l'état de ses infrastructures, au fil des années.

Cet objectif se voit toutefois relégué au second plan, et même critiqué, dans les visées éducatives de l'école Steiner, dans la mesure ou il est susceptible de générer de l'anxiété chez les jeunes et ainsi de mettre en péril leur développement global. On observe d'ailleurs à ce chapitre un certain consensus entre les acteurs de la communauté éducative, qui convergent vers une conception alternative de la réussite scolaire. Chez les enseignants, la direction et les parents plus férus d'anthroposophie, celle-ci accorde notamment une importance accrue au plein potentiel individuel, au cheminement spirituel et à la poursuite de la destinée de chaque enfant. Cette vision du développement voit donc le plus souvent le « culte » de la performance comme un « miroir aux alouettes », pour reprendre l'expression d'un parent, qui cherche à catégoriser les élèves, sans tenir compte des multiples dimensions de la réussite effective. Parmi les autres parents, qui connaissent moins les fondements de l'anthroposophie, l'importance des notes est aussi largement relativisée, au profit d'une vision plus globale de la réussite, articulée non seulement autour de la « tête », mais aussi du « cœur » et des « mains », selon les termes de la pédagogie Steiner. Cette critique partagée constitue l'une des raisons motivant le choix de cette école et donc l'une de ses raisons d'être, même si elle est contrainte depuis quelques années de produire, à l'instar des autres écoles, le bulletin officiel du MELS en plus de son propre « témoignage ».

7.2.1.2. Une « base » religieuse ou spirituelle souhaitée par les parents

En ce qui concerne les parents, ils souhaitent dans tous les cas que l'école transmette une base spirituelle ou religieuse à leurs enfants. Cette attente semble s'ancrer dans une conception anthropologique de la « spiritualité » (CC, 1996), selon laquelle la quête de sens doit être activée le plus tôt possible chez les enfants, y compris à travers l'école. Ce constat va ainsi dans le sens de l'hypothèse que nous avions formulée dans le cadre théorique, en nous référant entre autres au discours traditionnel de l'ancien Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation au Québec. Pour ces parents, la mission de l'école dépasse donc celle que plusieurs lui attribuent, orientée vers la seule transmission des connaissances, pour concerner le développement de l'identité plus large et des valeurs morales chez les jeunes.

Cette distinction recoupe d'une certaine manière celle présentée par Riedel (2008) – et évoquée dans le cadre conceptuel –, entre les formes *thin* et *thick* de la scolarisation aux États-Unis. Dans la première, le rôle de l'école se voyait plus ou moins cantonné au transfert de connaissances, notamment

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

en lien avec le marché du travail. Dans l'autre conception, l'école était davantage perçue comme le prolongement de la « communauté » (religieuse, ethnique, familiale, etc.) et se voyait donc investie d'un mandat d'éducation morale.

Dans la perspective d'une scolarisation plus « consistante » (*thick*), il s'agit donc, pour reprendre les concepts anthropologiques de Geertz (1972) déjà présentés dans le cadre théorique, de former chez l'enfant un modèle « de » la réalité, qui se transformera éventuellement en modèle « pour » la réalité. Dans les trois écoles observées, les parents souhaitent en effet que l'enseignement puisse transmettre à leurs enfants des repères existentiels et éthiques qui pourront éventuellement les guider dans la « bonne voie » lorsque des épreuves se présenteront à eux. La recherche commune de cette base constitue sans doute la convergence la plus notable repérée dans les attentes éducatives des parents. Pour la plupart de ces parents, ce « programme » doit être transmis le plus tôt possible aux enfants afin qu'il puisse laisser des traces plus profondes et rester ancré dans leur conscience, même après l'adolescence, qui fragilise souvent les évidences.

Dans le cas de l'école Steiner, cette base est surtout décrite comme une dimension spirituelle au sens large, sans affiliation particulière, mais qui exprime en même temps un désir profond de relier l'enfant à une forme de transcendance. Dans les deux autres écoles, il s'agit plutôt d'une tradition religieuse labellisée, juive ou musulmane. Mais, peu importe dans quel héritage elle s'enracine, la transmission de cette base représente, dans tous les cas, un noyau commun de la formation attendue par les parents.

La cohérence entre la socialisation primaire et secondaire

Cette attente exprime par le fait même le désir que s'aligne dans une certaine mesure la socialisation primaire (familiale) et secondaire (école), comme dans la forme *thick* de scolarisation (Riedel, 2008). Mais la direction dans laquelle s'oriente cette influence varie entre les écoles, contrairement à ce que nous avions anticipé dans le cadre théorique (Vermeer, 2009). Si, dans les écoles juive et musulmane, ce sont surtout les parents qui projettent leurs attentes sur l'école, il n'en va pas de même dans l'école Steiner. Les parents ont certes des attentes à l'égard de l'éducation, avec ou sans lien avec l'anthroposophie, selon leur profil personnel, mais l'école impose dans tous les cas une certaine exigence de cohérence entre son propre projet éducatif et le mode de vie familial. Elle s'attend en effet

à ce que les parents respectent jusqu'à un certain point l'éthos de l'école, notamment en achetant le moins possible de jouets de plastique aux enfants, en adoptant une alimentation saine (de préférence « biologique ») et en évitant de regarder la télévision à la maison. Elle déploie plusieurs moyens pour tenter de sensibiliser les familles à ces « bonnes » pratiques, dont des stratégies idéologiques (conférences d'enseignants, de spécialistes internationaux, etc.) et communautaires (fêtes, marchés de Noël, champêtre, etc.).

Ainsi, dans les écoles juive et musulmane, les enseignants et la direction tentent principalement de prendre en compte les attentes des parents, tout en se les appropriant selon leurs propres logiques d'action, lesquelles peuvent parfois entrer en tension. Dans l'école Steiner, il se produit plutôt le processus inverse. L'école invite en effet les parents à se mouler dans la culture scolaire Steiner-Waldorf et se réserve même le droit, dans certains cas limites, d'orienter les parents vers d'autres écoles dans l'éventualité d'une mésentente sur des aspects jugés primordiaux par la direction.

Cette observation nuance donc à certains égards les hypothèses que nous avions développées dans le cadre conceptuel à propos de la socialisation primaire et secondaire dans les écoles confessionnelles. En nous appuyant sur la littérature, nous avions en effet anticipé que la scolarisation en contexte religieux (socialisation secondaire) s'« alignerait » dans une certaine mesure, sur la socialisation primaire (familiale). Or, le cas de l'école Steiner fonctionne précisément dans le sens contraire, ce qui illustre la relation potentiellement plus complexe de ce type d'institutions à l'égard des valeurs familiales.

7.2.2. L'enseignement et le discours éducatif

Sur le plan de l'enseignement et du discours éducatif, l'analyse a révélé des différences importantes entre l'école Steiner d'un côté et les écoles juive et musulmane de l'autre, notamment en ce qui touche à la conception de l'autonomie dans la scolarisation et à l'articulation entre les curricula formel et religieux ou spirituel.

7.2.2.1. Une autonomie à géométrie variable dans l'enseignement

Sur la question de l'autonomie, on observe d'abord dans les trois écoles une conception définie à la fois à partir d'un registre cognitif, axé sur la « liberté de penser », et selon une perspective « perfectionniste », appuyée sur la « liberté de conscience » (Leroux, 2012, p. 35).

Ainsi, ces écoles associent non seulement l'autonomie à une maîtrise des instruments de réflexion, nécessaires pour « fonctionner par soi-même [pour] faire son chemin » (Leroux, 2012, p. 36-37), mais aussi à une certaine conception de la vie bonne, orientée par la dimension religieuse ou spirituelle fondant leur projet éducatif. Dans certains cas, comme à l'école Steiner, la vision de l'autonomie des enseignants implique même un certain dépassement du « système » (scolaire) actuel. Comme le souligne à cet égard Leroux (2012, p. 35) : « Dans le modèle des compétences en effet, la liberté est toujours menacée par une réduction aux impératifs de la technique, ce qui est la contrainte majeure pesant sur l'idéal libéral contemporain : ajuster les esprits aux contraintes des marchés, aux réseaux de production, et en faire une priorité pour l'intégration dans un système ».

Ainsi, dans les trois écoles, on aspire à transmettre, à travers la scolarisation, des modèles de la vie bonne afin d'ancrer l'autonomie dans un terreau moral spécifique. Mais l'horizon normatif vers lequel tend cette éducation morale varie dans les trois contextes éducatifs. Dans les écoles juive et musulmane, on cherche certes à préparer des étudiants performants, qui pourront être libres de mener la carrière de leur choix, ce qui implique l'acquisition d'une certaine capacité de distance réflexive (« liberté de penser »). Contrairement à ce que craignent plusieurs détracteurs des écoles religieuses, il semble ainsi qu'une telle éducation ne soit pas incompatible avec le développement d'une certaine réflexivité critique chez les jeunes.

Mais cette recherche de l'« excellence » n'empêche pas ces écoles d'assumer en même temps un mandat moral et spirituel, menant à une pleine « liberté de conscience », au sens de Lefebvre (2000) ou de Thiessen (2001). Rappelons que selon ce dernier, l'autonomie du jugement et la rationalité critique ne pouvaient s'appuyer que sur une identité forte associée à la « culture primaire » des parents (p. 195). Les écoles juive et musulmane cherchent en effet à transmettre une identité religieuse, en continuité avec la mémoire de leur communauté. Transmettre les rudiments des croyances et des pratiques du judaïsme ou de l'islam s'avère d'ailleurs essentiel dans un contexte où s'observe une rupture de la lignée croyante

chez plusieurs parents. C'est donc dire que ces résultats corroborent pour l'essentiel les conclusions de notre revue de la recherche empirique sur les écoles religieuses, qui illustrait que la scolarisation valorisait souvent une relation de distance (« liberté de penser »)/proximité (« liberté de conscience ») à l'égard du référentiel transmis. Plusieurs études indiquaient également que ces contextes scolaires laissaient une place significative à l'interprétation individuelle de la « vérité » religieuse.

Une ouverture à la réflexivité critique

Notre étude rejoint une fois de plus ces observations, en reflétant qu'en de multiples occasions, l'éducation à la religion ne se fait pas dans un contexte de « clôture idéologique » (Luca, 2004) ou de fermeture au questionnement chez les élèves. L'enseignement incorpore en effet, dans les deux cas, une liberté de penser à l'égard de la tradition et donc, une certaine ouverture à la réflexivité critique (Milot, 2005). Dans l'école musulmane, cela se reflète notamment dans une négociation de la norme religieuse, de la frontière entre halal et haram et dans l'insistance sur un islam humaniste, surplombant les différences culturelles. Du côté de l'école juive, cette tendance se traduit surtout par une ouverture aux opinions divergentes et à la réflexion sur les fondements de la foi. Dans ces deux contextes, l'invitation des élèves à développer leur propre interprétation de la religion fait écho à ce que Roy (2008) appelle la « convergence des religiosités » (p. 241). Cette dimension du nouveau « format » commun de la religion renvoie, selon Roy, à une « définition de la foi, de la relation du croyant à sa religion, souvent exprimée en termes de quête spirituelle ». Or, l'existence de cette nouvelle relation au croire ne se traduit pas forcément par un assouplissement de la norme religieuse, selon l'auteur, mais par le fait que celle-ci soit « choisie ». Dans les écoles que nous avons observées, il semble toutefois que certains enseignants n'hésitent pas à négocier ou à adapter la norme religieuse afin de permettre aux élèves de définir leur propre foi. Ainsi, comme le souligne Roy, et comme nous l'avons nous-mêmes analysé à partir de cette subjectivation du rapport à la religion : « Le religieux n'est plus défini par les anthropologues ou les philosophes, et l'est de moins en moins par les "professionnels", clercs ou prédicateurs, qui courent après le converti/client. » (Roy, 2008, p. 241).

Des préalables à la pensée critique

Dans l'école Steiner, la construction de la liberté de conscience s'opère différemment en ce qu'elle implique une distance plus importante à l'égard de la normativité sociale dominante. Comme le souligne Leroux (2012, p. 35), dans des propos qui rejoignent bien le discours tenu par plusieurs acteurs de l'école :

> [Le modèle scolaire dominant, marqué par une neutralité morale] transforme ainsi un idéal de liberté, et l'éducation subséquente, en une forme d'asservissement aux contraintes extérieures, mais c'est le contraire qui devrait être visé : si être libre, c'est accepter l'exigence perfectionniste de la recherche du bien, il faut absolument savoir dans quel but on désire être meilleur. La technique pour elle-même ne reproduit que la somme infinie des désirs, mais elle ne produit pas la souveraineté, qui est d'abord souveraineté sur soi-même.

En effet, comme nous l'avons documenté dans le chapitre analysant l'école Steiner, la conquête de l'autonomie s'y incarne surtout dans une attention accordée au cheminement spirituel de l'enfant, à sa destinée et à son évolution à travers les différents stades de la « Nature humaine » (imitation, autorité, émulation). Une telle « protection de l'enfance » permet, selon les enseignants et la direction, d'enraciner solidement les enfants dans un ensemble d'« images » (constituées de contes, de mythologies et d'activités artistiques) avant de laisser s'éveiller leur jugement critique. De la même manière, la finalité de l'école Steiner ne consiste pas tant à « mouler » les élèves dans le système socioéconomique en vigueur qu'à leur permettre de rencontrer un avenir qu'ils ne connaissent pas encore, comme nous l'a déjà dit la directrice. D'ailleurs, plusieurs enseignants nous ont précisé en entrevue à quel point les élèves sortant de l'école Steiner se trouvaient aptes à penser « en dehors de la boîte ». Or, il va de soi que cette conception du cheminement scolaire mène à une vision de la réussite passablement décalée par rapport à celle promue dans les écoles juive et musulmane. L'école Steiner joue en effet moins que ces dernières le « jeu » de l'excellence, qu'elle critique d'ailleurs sous plusieurs aspects. Sans pour autant se montrer réfractaire à la performance scolaire des élèves, elle valorise davantage l'image globale de l'enfant que celle reflétée par les seules notes chiffrées.

La vision du monde transmise à l'école Steiner semble en outre inviter les élèves à moins de réflexivité critique, du moins dans les premières phases de la scolarisation. Aux stades de l'imitation et (dans une moindre mesure) de l'autorité, nous avons en effet constaté que les enseignants

« orientaient » davantage le point de vue des élèves dans leur discours éducatif et leurs interactions en classe. Cette créativité en quelque sorte normée se reflétait aussi dans l'aspect directif de certaines activités artistiques et dans l'imbrication des curricula formel et anthroposophique, mettant en scène une représentation particulière de l'humanité. En ce sens, l'enseignement et le discours éducatif agissent surtout comme des vecteurs d'intégration à la vision du monde de Steiner. Cette créativité orientée, moins présente dans les écoles juive et musulmane, est peut-être favorisée par la fragilité de la « tradition » du fait de sa relative nouveauté. Quoi qu'il en soit, les acteurs de l'école visent ultimement à favoriser la réalisation du « plein potentiel » (y compris spirituel) des élèves. Cette finalité, formulée dans un langage différent de celui utilisé dans les écoles juive et musulmane, atteste néanmoins de manière aussi claire la « convergence des religiosités » observée par Roy (2008).

7.2.2.3. Des lieux d'interactions entre les savoirs séculiers et religieux

Sur le plan de l'aménagement des savoirs, si l'école Steiner imbrique les curricula formel et religieux, il n'en va pas de même des deux autres écoles, qui optent plutôt pour une juxtaposition de ces deux types de savoirs, ce qui atteste l'existence de deux « zones » éducatives distinctes (religieuse/séculière). Cette observation diverge de certaines études citées dans notre revue de littérature, dont celle de Zine (2008), qui pointait plutôt une « islamisation » des savoirs scolaires. Notre analyse ne nous permet certainement pas de tirer ce type de conclusion, en particulier dans les écoles juive et musulmane que nous avons observées.

Dans le curriculum réel, les frontières entre les savoirs séculiers et religieux (ou spirituels) apparaissent certes un peu plus poreuses. À l'intérieur de l'école Steiner, l'aménagement particulier des savoirs crée d'abord une sorte de fusion entre ces deux zones éducatives, comme on le voit entre autres dans les modalités d'enseignement (selon les « septaines ») ou dans la catégorisation des élèves par tempérament.

La religion comme support pédagogique

Cependant, dans les écoles juive et musulmane, où les deux univers de formation sont structurellement séparés, on repère plutôt des lieux d'interactions entre les savoirs séculiers et la perspective religieuse. Dans les deux cas, la religion est notamment utilisée comme un support

pédagogique à l'intérieur de différents cours, en particulier pendant les fêtes religieuses. Nous avons par exemple constaté que dans les cours d'arts plastiques, les élèves réalisaient souvent des œuvres liées à des thématiques religieuses (une murale d'arbres pendant la fête de *Tou Bishvat* à l'école juive, des moutons décorés pour la fête du mouton à l'école musulmane, etc.). À l'école juive, les élèves finissants doivent aussi présenter la biographie d'une personnalité juive célèbre. Il en va de même à l'école musulmane, où une enseignante de français a demandé aux élèves de présenter, dans un exposé oral, la vie d'un savant musulman.

Au sein des deux écoles, les enseignants associent aussi souvent les valeurs morales qu'ils mettent de l'avant (respect, partage, charité, protection de l'environnement, etc.) à un fondement religieux, ce qui leur semble une manière de susciter une adhésion plus forte des élèves à ces repères. Lorsqu'elles surgissent dans le discours éducatif (surtout à l'école musulmane), de telles références aux textes sacrés se superposent ainsi à la parole de l'enseignant, en lui donnant plus de poids, et peuvent ainsi consolider la crédibilité du message transmis.

Des lieux de tension?

Nous avons aussi remarqué certains lieux de tension entre les savoirs séculiers et religieux ou d'adaptation du curriculum formel, à travers l'observation de diverses situations d'apprentissage. Moins fréquents à l'école juive (du moins au cours de notre observation), ils se sont manifestés sous plusieurs formes à l'école musulmane. Mais au-delà des thèmes pointus sur lesquels ils ont porté, nous avons constaté que ceux-ci concernaient souvent le même type de sujets : la version de l'histoire enseignée, les mœurs et la sexualité et parfois, mais dans une moindre mesure, le rapport à la vérité dans l'enseignement de l'évolution ou l'explication d'autres phénomènes naturels.

Dans l'enseignement de l'histoire, nous avons vu par exemple que certains enseignants tentaient de mieux représenter le point de vue des pays « colonisés » dans l'interprétation d'enjeux géopolitiques, tels que la répartition des ressources entre l'Occident et le Tiers-monde. Dans un autre cas, une enseignante dénonçait un parti pris qu'elle avait perçu à l'égard du catholicisme dans un manuel d'ECR (au détriment d'autres perspectives religieuses, dont l'islam). Dans ces deux exemples, il était moins question de faire valoir la Vérité religieuse au-delà d'autres registres de savoirs ou sources

d'explication que de réhabiliter l'apport dans l'enseignement d'une perspective minoritaire, en l'occurrence ici celle de l'islam (ou du monde arabe).

Cette tendance fait d'ailleurs écho à ce qu'avait perçu Zine (2008) dans son ethnographie d'écoles musulmanes à Toronto, comme nous l'avons déjà évoqué dans notre revue empirique. La chercheuse montrait en effet qu'une perspective « anticoloniale » était distillée dans l'enseignement de ces institutions afin de le dissocier d'un paradigme « eurocentrique » et de favoriser un regard critique sur l'actualité internationale. Cette « pédagogie de l'opprimé » (*Pedagogy of the Oppressed*) était reliée, selon Zine, à la conception de la « conscientisation » chez Freire (1973) : « which refers to learning to perceive social, political and economic contradictions and to take action against the oppressive elements of reality » (Zine, 2008, p. 257).

Dans d'autres cas, les enseignants glissaient dans le curriculum réel des références à une « force supérieure » (ex. les paroles à l'école Steiner) ou à « Dieu » (ex. en affirmant que Dieu avait créé les arbres, à l'école musulmane), induisant par le fait même un profil particulier d'orientation des croyances et des valeurs. En nous référant aux catégories de Kluckhohn et Strodtbeck (1993), adaptées par Legault et Bourque (2000), sur la hiérarchisation des valeurs (présentées au chapitre 2), on constate qu'une telle inclusion de références religieuses ou spirituelles dans l'enseignement suggère la transmission d'une *interprétation spirituelle de la nature*. En effet, suivant cette perspective : « La nature a une origine et un sens spirituels, et il faut l'admirer pour sa logique et sa beauté sans chercher à l'interpréter » (Legault et Bourque, 2000, p. 66). L'idée d'une conception du monde selon laquelle « L'être humain est une partie de la nature; [et qu'il doit] vivre en harmonie avec elle; [qu'il peut] chercher à découvrir sans la heurter » apparaît aussi en filigrane de ces allusions à une force divine. En contexte scolaire, une telle interprétation de la nature et de la place de l'humain concorde avec les croyances religieuses ou spirituelles telles que promues dans chacune de ces traditions respectives.

L'articulation des savoirs séculiers et religieux : perspectives différenciées

En ce qui concerne la confrontation des savoirs religieux et scientifiques, et donc le rapport à la Vérité, nous avons remarqué moins d'épisodes de « conflits ». Mais à propos de certains thèmes, tels que l'évolution des espèces, quelques enseignants de l'école musulmane nous ont dit éprouver plus de malaise. À l'école juive, nous n'avons pas repéré de réelles tensions entre ces deux univers de formation,

Rapport-Gratuit.com

mais une enseignante nous a partagé sa volonté de s'assurer, en amont, que le contenu de son enseignement était *kosher*, d'après sa propre expression. Dans de telles circonstances, l'observation des deux écoles nous a permis d'identifier deux stratégies utilisées pour gérer les conflits potentiels entre les savoirs séculiers et religieux, soit l'*évitement* et le *concordisme*. La première consiste simplement à éviter ou à atténuer la source potentielle du malaise en esquivant le thème en question. Certains enseignants nous ont en ce sens confié qu'ils préféraient ne plus aborder la question de l'évolution, de l'anatomie humaine en biologie ou d'autres sujets tabous. D'autres optent plutôt pour une approche concordiste permettant de réconcilier les deux registres de savoirs, dans une perspective souvent surplombée par un mode d'explication religieux. Ces résultats convergent d'ailleurs avec les conclusions de plusieurs travaux répertoriés dans notre revue de littérature en éducation, dont ceux de Bowen (2010) et Riedel (2008), qui illustraient la tendance des enseignants au sein d'écoles musulmanes à « intégrer » les faits scientifiques dans une explication plus large, à caractère religieux.

Ces stratégies sont toutefois rarement utilisées au quotidien puisque très peu de cas de tension ont été observés ou rapportés par les enseignants et la direction. Dans l'ensemble, les écoles juive et musulmane témoignent plutôt d'un *cloisonnement fonctionnel* des savoirs séculiers et religieux dans la mesure où chacun dispose de son territoire distinct sans empiéter sur celui de l'autre. Comme nous l'a entre autres expliqué un parent d'élève, les enseignants de deux matières différentes – en l'occurrence en enseignement religieux et en sciences – peuvent à la rigueur transmettre des savoirs potentiellement différents, mais en étant conscient que les élèves sont aptes à distinguer la zone d'application de ces deux domaines d'apprentissage.

Dans l'école Steiner, comme les curricula formel et anthroposophique s'imbriquent davantage l'un dans l'autre, dans la perspective où la matrice anthroposophique gouverne l'aménagement des savoirs, nous pourrions avancer qu'il existe plus de risques de *phagocytage* des savoirs formels (scientifiques). Sans affirmer que c'est bien le cas, ce que la courte durée de notre observation dans l'école ne peut évidemment pas nous permettre d'inférer, on constate néanmoins que l'apprentissage se conforme à un ordre spécifique et que les savoirs formels sont « retraduits » de manière à correspondre à la perspective de l'école Steiner. Quelques incidents critiques lors d'interactions horizontales en classe ont d'ailleurs illustré des possibilités de tension en lien avec cet ordre dans l'enseignement. Nous pouvons penser par exemple aux réactions des élèves lors de l'apprentissage de l'Ancien Testament, qui souhaitaient apprendre certaines notions plus rapidement (ex. à propos de l'invention de l'électricité),

mais à qui l'enseignant a spécifié que ce n'était pas encore le moment opportun. Certains élèves semblaient aussi éprouver des difficultés à concilier l'apprentissage de la Création avec la théorie de l'évolution dont ils connaissaient déjà les principes, ce que les enseignants n'ont pas nécessairement clarifié lors de notre observation.

7.2.2.4. Le rôle clé du curriculum informel

Si les curricula formel et réel constituent des lieux privilégiés d'interaction entre les savoirs séculiers et la perspective religieuse ou spirituelle de l'école, le curriculum informel n'est pas en reste. Dans les trois cas, l'analyse nous a en effet permis de repérer le rôle clé des diverses dimensions de l'environnement scolaire dans le maintien d'une « culture identitaire » et d'un sentiment d'appartenance à la communauté.

Une ambiance familiale

Les enseignants et les parents des trois écoles ont par exemple réitéré l'importance de l'*ambiance familiale* créée entre tous les membres de la communauté éducative. Tel qu'évoqué dans le cadre conceptuel, Hervieu-Léger décrit, en sociologie des religions, cette affinité partagée entre les membres d'une même communauté par la notion de « fraternité élective ». Pour l'auteure, cette proximité choisie, créant un lien familial, joue un rôle essentiel dans la reproduction d'une lignée croyante (et donc, dans notre cas, de la face interne d'une communauté éducative). Or, si dans le cas des écoles juive et musulmane, la présomption d'une origine commune est déjà présente dans l'esprit des membres de l'école, elle n'existe pas *a priori* dans l'école Steiner. Pourtant, les enseignants et les parents affirment souvent y trouver un groupe qui partage les mêmes valeurs que les leurs. L'absence d'une même ascendance entre les membres d'une communauté éducative n'empêche donc pas, visiblement, de construire une fraternité élective aussi forte et même une communauté de destin. Ces observations convergent ainsi avec les résultats d'études déjà menées en France (Bowen, 2010), aux États-Unis (Riedel, 2008) et en Ontario (Zine, 2008), qui ont montré l'importance des relations familiales créées dans les écoles musulmanes, où les élèves se sentaient un peu comme à la maison.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Un langage distinctif

L'utilisation d'un *langage distinctif* représente un autre marqueur permettant de maintenir active une culture identitaire dans l'espace scolaire. Par exemple, à l'école Steiner, les enseignants mobilisent assez régulièrement des termes issus de la pensée de Rudolph Steiner pour désigner des éléments de l'organisation scolaire. Ils vont par exemple appeler la « table des saisons » le petit arrangement floral placé à l'entrée des classes, les « paroles», les prières prononcées tous les jours et les « fêtes cardinales », les célébrations ponctuant l'année.

Dans l'école musulmane, l'arabe est aussi utilisé assez souvent entre les enseignants, par la réceptionniste, ou encore en classe, lorsque les enseignants se réfèrent à des expressions langagières communes, telles que *Salam Aleykoum*, *Mash Allah* ou *Inch'Allah*. Évidemment, ces expressions ne sont pas employées que par les personnes pratiquantes puisqu'elles renvoient plutôt à univers culturel partagé. Mais, elles semblent quand même contribuer à définir un espace différent de l'extérieur, où peut se déployer librement une culture musulmane.

Il en va de même de l'école juive, où l'hébreu est fréquemment utilisé dans les conversations informelles entre les enseignants, entre les cours et sur l'heure du dîner. Toutefois, auprès des élèves, nous n'avons pas remarqué un usage marqué de l'hébreu, hormis chez les enseignants d'études judaïques, qui appellent souvent les enfants par leur nom hébraïque. D'un point de vue symbolique, cette langue « sacrée » dispose en tout cas d'un statut important dans l'école, en ce qu'elle incarne la continuité de la mémoire juive. Un espace physique important est d'ailleurs accordé dans toutes les classes à un affichage en hébreu, en plus de l'anglais et du français.

D'un point de vue théorique, le rôle du langage dans la construction d'un univers symbolique a été documenté par différents sociologues, dont Berger et Luckman (2003) et Derocher (2008), tel que nous l'avons mis en perspective dans le cadre d'analyse, entre autres chez des groupes sectaires. Dans le cas de ces trois communautés éducatives, le langage n'est évidemment pas hermétique pas plus qu'il n'est marqué par des « dérives sémantiques » qui « encapsuleraient » le groupe en perturbant sa communication avec l'extérieur (Derocher, 2008, p. 140-142; Luca, 2004, p. p. 59-60), mais il contribue certainement à affirmer une différence identitaire. Comme l'affirment Berger et Luckmann (2003) dans une perspective constructiviste, « [...] le langage fournit la superposition fondamentale de la logique sur

le monde social objectivé. L'édifice des légitimations est basé sur le langage et utilise le langage en tant qu'instrumentalité principale » (p. 92). Ce dernier contribue donc à construire et à fixer un univers de significations qui devient, au fil du temps, la réalité.

Les rituels religieux ou spirituels

Les *rituels religieux ou spirituels* occupent aussi une place importante dans le curriculum informel des trois écoles en ce qu'ils contribuent à définir un espace symbolique distinct de la société environnante. Dans tous les cas, les activités scolaires sont entre autres ponctuées par des fêtes servant à rassembler les acteurs de l'école (enseignants, parents et élèves) et à ponctuer le temps scolaire. Comme nous l'avons déjà évoqué, ces fêtes deviennent aussi des véhicules pédagogiques dans différentes matières (ex. arts plastiques). Les trois écoles réalisent aussi quotidiennement des prières (ou des paroles) avec les enfants le matin (sauf dans l'école musulmane secondaire, où elle est facultative) et le midi, avant les repas. La présence de ces rituels contribue certainement à consolider l'ambiance familiale retrouvée à l'école dans la mesure où elle crée des moments de réunion et de partage importants.

La frontière entre le licite et l'illicite

Dans le même esprit, les écoles imposent et appliquent un certain nombre de règles définissant une *frontière entre le licite et l'illicite.* Cette dernière ne porte évidemment pas sur les mêmes objets (ou thèmes), et se caractérise parfois par une certaine mobilité, comme à l'école musulmane, où on observe une négociation entre le *halal* et le *haram*. Mais, dans tous les cas, cette frontière permet une fois de plus de définir un univers symbolique particulier, contribuant à la reproduction de la lignée croyante. En observant comment se structure cette frontière (en particulier autour de quels interdits), il est aussi possible d'en apprendre davantage sur le regard posé par les trois communautés éducatives sur la société environnante.

Ces règles concernent entre autres la *tenue vestimentaire* dans les trois écoles. À l'école musulmane, les élèves doivent par exemple porter un uniforme à l'effigie de l'école, de la tête aux pieds, tandis qu'à l'école juive, ce sont seulement les garçons qui sont tenus d'arborer la kippa tous les jours. À la différence des deux autres, l'école Steiner n'impose aucun uniforme comme tel, mais interdit aux

élèves d'afficher des marques sur leurs vêtements et les invite fortement à porter des couleurs vives. Dans l'école musulmane, les enseignants nous ont précisé que l'uniforme permettait notamment de maintenir une certaine sobriété dans l'habillement, surtout des filles, qui portent en outre le *hijab*. Il en va de même de l'école juive, où les garçons portent la kippa en guise de respect pour Dieu. Dans l'école Steiner, les couleurs servent plutôt à dynamiser l'humeur et équilibrer les tempéraments, selon la pensée de Steiner.

La *nourriture* constitue un autre lieu clé d'application des règles à l'intérieur des trois écoles. Ainsi, certains aliments vont être privilégiés, d'autres interdits. Par exemple, dans les écoles juive et musulmane, ce sont respectivement les règles de la « cacheroute » et de la division entre *halal/haram* qui vont gouverner les choix alimentaires. Cela signifie entre autres que les élèves ne peuvent apporter dans l'enceinte scolaire du porc ni, dans l'école juive, mélanger la viande et le lait dans leurs lunchs. À l'école Steiner, même si un système équivalent de classement des aliments n'existe pas de manière aussi formelle, les enseignants et la direction cherchent à valoriser la nourriture biologique, issue entre autres de l'agriculture biodynamique. En témoigne notamment la présence hebdomadaire à l'école d'un kiosque offrant les produits d'une ferme biodynamique. Les enseignants invitent aussi les parents à éviter les aliments riches en sucre, industrialisés ou contenant des additifs chimiques.

Des règles de *comportement* sont aussi établies dans les trois contextes éducatifs. Dans les écoles juive et musulmane, ces règles concernent davantage les élèves, qui doivent afficher un bon comportement et témoigner d'une attitude de respect, de partage et de collaboration à l'égard d'autrui. Au sein de l'école musulmane, un accent est aussi posé sur l'interdiction (*haram*) des drogues et du flirt, de même que sur une certaine pudeur dans l'expression des élèves, afin de les protéger des influences néfastes de la société environnante. Plusieurs parents s'inquiètent en effet que leurs enfants soient initiés trop tôt à certaines réalités extérieures, dont la drogue, la cigarette ou les relations amoureuses.

À l'école Steiner, comme nous l'avons déjà évoqué, l'école impose une certaine exigence de cohérence entre la culture familiale et les principes valorisés dans l'école. En vertu de ces règles, cette dernière suggère par exemple d'éviter l'usage de la télévision, de jeux vidéo ou de jouets trop raffinés pour les enfants. En contrepartie, l'école valorise un certain nombre de comportements et d'attitudes en continuité avec les principes mis de l'avant à l'école. Ceux-ci concernent à la fois la nourriture, les vêtements et le rythme de vie à la maison.

Une convergence autour des 3 « R »?

Dans les trois cas, on retrouve, comme nous en avions souligné la possibilité, une convergence autour de ce que plusieurs auteurs appellent les trois « R » (récits, rites, règles). En effet, un « récit » (mythes sur l'origine du monde, mythes eschatologiques, etc.) oriente d'abord la scolarisation dans les trois écoles, en fondant la sélection des savoirs dans l'école Steiner, et plus précisément l'enseignement confessionnel, de l'hébreu et de l'arabe, dans les écoles juive et musulmane.

Le curriculum informel contribue quant à lui à renforcer les deux autres dimensions de la « religion » ainsi définie, soit les rites et les règles. Comme nous venons de le voir, l'environnement scolaire comprend plusieurs rituels permettant d'affirmer son appartenance à une « communauté ». Enfin, les règles retrouvées dans les trois écoles renvoient à des codes moraux qui confortent le croire partagé dans l'espace scolaire. Comme le souligne Paquette (2009), ces règles s'enracinent dans une forme de transcendance, qui les rend moins fragiles que les constructions humaines. Dans le cas de l'école Steiner, même si la pensée de son fondateur ne s'inscrit pas pour ainsi dire dans une origine suprahumaine, elle revêt l'apparence d'un « canon » religieux dans le discours des enseignants et de la direction. D'ailleurs, comme le fait valoir Vernette (2002), en parlant des groupes sectaires, dans des propos qui nous semblent aussi s'appliquer dans ce contexte : « une plus grande rigueur des normes éthiques est surtout une preuve validante de la supériorité de la Vérité qu'ils sont convaincus de détenir » (p. 14-15). En ce sens, ces écoles ne forment pas seulement des espaces éducatifs, mais aussi, dans une certaine mesure, des communautés structurées autour des « 3 R ».

Malgré les « petites » différences observées dans le *contenu* des rituels et des règles adoptées, la convergence reflétée dans l'utilisation des mêmes *marqueurs* culturels dans tous les cas suggère l'idée d'un certain « formatage [des trois communautés éducatives] par la pratique sociale » (Roy, 2008, p. 263), comme nous l'avons explicité dans le cadre théorique. Par exemple, l'école Steiner, qui ne repose pas sur une lointaine tradition, construit néanmoins la fête religieuse sur le même modèle que dans les écoles juive et musulmane, en calquant les jours fériés et festifs des chrétiens. Ainsi, comme l'observe à juste titre Roy (2008), dans le paysage religieux actuel : « Les marqueurs religieux se constituent en marqueurs identitaires selon une gamme standardisée, car, encore une fois, le formatage pousse à

définir les religions de manière identique. On mettra ainsi sur le même plan les marqueurs symboliques, vestimentaires, alimentaires, festifs » (p. 268).

7.2.2.5. Une culture religieuse, spirituelle ou « identitaire »?

Mais, au final, ce qui caractérise la face interne des trois écoles, c'est surtout le fait que se trouvent véhiculées non seulement une tradition religieuse (ou spirituelle), mais plus largement une « culture identitaire ». La comparaison entre les trois écoles révèle en outre que cette transmission n'est pas l'apanage des écoles définies à partir d'une tradition « religieuse », puisqu'elle concerne aussi l'école Steiner (plutôt « spirituelle »). À certains égards, la culture véhiculée dans cette dernière apparaît même plus « figée » que dans les deux autres.

Mais en quoi consiste une telle culture identitaire et sous quels angles se distingue-t-elle d'une pure « tradition » religieuse ?

Une telle culture englobe certes les croyances religieuses (ou spirituelles), mais ne s'y réduit pas. Elle puise en effet souvent à d'autres matériaux (langue, culture d'origine, traditions diverses, etc.), même si dans le discours des acteurs (à l'école juive et musulmane), ces marqueurs se voient souvent associés à la « religion ». Contrairement à la stricte transmission d'une tradition, la culture identitaire véhiculée dans ces écoles implique aussi la possible labilité ou mobilité (à différents degrés) du contenu à transmettre. Non seulement les marqueurs définissant la tradition peuvent être variables, mais la culture enseignée est souvent adaptée par l'école. La plupart du temps, les écoles autorisent aussi plus de négociations à l'égard de la norme religieuse et une diversité de rapports au croire, l'objectif étant davantage d'assurer la continuité de cette communauté identitaire.

À l'école musulmane, d'autres marqueurs (langue arabe, encadrement des élèves, culture d'origine des parents, etc.) sont par exemple associés à l'islam. Mais en même temps, les enseignants et la direction tentent d'écumer la religion de ses attributs culturels afin de la recentrer sur l'« essentiel ». Une fois ce travail interprétatif réalisé, qui consiste surtout à « ne pas aller dans les détails », l'école décrit souvent la religion comme une culture. Ce faisant, elle insiste sur un islam humaniste, articulé autour de valeurs présentées comme universelles.

Au sein de l'école juive, plusieurs marqueurs servent aussi à définir la religion, dont l'hébreu, l'appartenance à l'État d'Israël, les traditions et l'histoire de la « nation » juive. Les enseignants nous ont également expliqué qu'ils présentaient surtout aux élèves un « judaïsme traditionaliste », c'est-à-dire une culture juive, définie en priorité par les traditions (Shabbat, cacheroute, fêtes juives, etc.). Un parent d'élève a même affirmé qu'en vertu de cette interprétation du judaïsme, elle se considérait comme une « juive non religieuse ».

Dans l'école Steiner, il s'agit aussi en quelque sorte d'une culture identitaire, mais comprise différemment selon le degré d'engagement des parents d'élèves. Il reste que pour les enseignants et la direction, il s'agit d'une culture qui déborde le cadre scolaire, en ce qu'elle touche notamment à l'alimentation, à l'usage des jouets et à l'éducation parentale. Comme l'initiative vient plus de l'école, qui cherche par différents moyens à transmettre les principes de la pédagogie Steiner aux parents, son statut est d'une certaine manière plus fragile; sa légitimité étant plus à gagner. Elle autorise donc moins d'adaptations à l'égard de la « tradition », à la différence des deux autres écoles.

7.2.3. Les enseignants

En ce qui concerne le rôle des enseignants, nous constatons qu'il varie passablement d'une école à l'autre, selon leur degré d'investissement dans le projet éducatif et leurs modalités d'entrée dans l'école. Dans le cas de l'école Steiner, les enseignants jouent un rôle essentiel pour lier ensemble le curriculum formel et la perspective spirituelle de l'école. En ce sens, ils représentent surtout des vecteurs d'intégration à la vision du monde de l'école. Il faut dire que comme cette école recrute déjà ses élèves dans des couches plutôt aisées de la société, en particulier du groupe majoritaire, l'intégration à la société est souvent perçue comme allant de soi. L'école Steiner ne réfrène évidemment pas cette intégration, mais la module selon les visées éducatives jugées fondamentales dans la pédagogie Steiner.

Dans ce contexte, la tâche des enseignants vise davantage à assurer la cohérence entre les principes valorisés dans l'école et le « style » de vie familial. Ils rencontrent d'ailleurs régulièrement les parents pour leur expliciter les fondements de la pédagogie et ainsi s'assurer d'une meilleure compréhension de leur part. Les enseignants s'impliquent en outre de manière importante dans la vie scolaire, et même au-delà, en participant aux diverses activités et conférences organisées par l'école

(entre autres à travers le réseau Steiner-Waldorf), le marché de Noël, la fête champêtre et bien d'autres événements. Plusieurs enseignants nous décrivaient d'ailleurs plus souvent l'école comme une seconde famille que comme un simple lieu de travail.

Comme nous l'avons vu dans l'analyse, tous les enseignants de l'école (y compris les suppléants) doivent aussi suivre une formation spécialisée préalable à leur embauche à l'école, d'une durée de 2 ans. Comme celle-ci apparaît très exigeante, entre autres sur le plan financier, nous pouvons penser qu'elle en dit long sur le degré d'investissement symbolique des enseignants dans l'école.

L'analyse des entrevues a enfin illustré que pour plusieurs d'entre eux, l'entrée dans l'école prenait toutes les apparences d'une « conversion », telle que définie en sociologie des religions (Hervieu-Léger, 2001). En effet, l'arrivée de plusieurs enseignants à l'école a coïncidé avec une remise en question relativement subite de toutes les facettes de leur vie, voire une rupture avec le mode de vie antérieur. De même, pour Hervieu-Léger, la conversion religieuse cristallise une certitude qui existait bien avant le moment du changement, dans ce cas-ci, l'entrée dans l'école. Cette dernière observe en effet que le récit de plusieurs convertis évoque « Ce sentiment de la présence longtemps cachée de la grâce ("en fait, je découvrais que j'avais toujours cru") », une impression qui s'accompagne souvent de la référence à un chaos intérieur précédant le processus de conversion (p. 131-132). Nous avons retrouvé une illustration claire de ces deux éléments dans le discours de plusieurs enseignants, qui laissaient voir que la découverte de l'école répondait à des aspirations latentes, tout en mettant fin à une profonde insatisfaction professionnelle.

À la différence de l'école Steiner, l'analyse ne nous a pas permis de conclure que les enseignants des écoles juive et musulmane s'inscrivaient dans une démarche du même acabit. Dans les deux cas, ceux-ci ne sont d'abord pas tenus de suivre une formation spécifique à l'école avant d'y être embauchés (hormis, bien sûr la formation initiale des maîtres) pas plus qu'ils ne sont contraints de partager l'affiliation religieuse de l'école.

Dans le cas de l'école musulmane, les enseignants nous ont même souligné à plusieurs reprises que cette institution servait souvent de « tremplin professionnel » aux enseignants nouvellement arrivés au Québec et qui attendaient une reconnaissance de leurs équivalences. En ce sens, l'école se présentait pour certains enseignants comme l'emploi le plus accessible puisqu'il imposait moins d'exigences à

l'entrée. Pour ce qui est des enseignants qui préféraient demeurer à l'école musulmane, la plupart nous ont précisé que leur choix visait à maintenir leur sentiment d'appartenance à la « communauté » et/ou à préparer l'acculturation des élèves, souvent coincés entre leur culture d'origine et la société d'accueil.

Bien qu'inscrite dans des parcours différents, la démarche des enseignants de l'école musulmane semble donc plus orientée vers le rapport à la communauté éducative comme telle qu'à la vision du monde portée par l'école. Par conséquent, ils jouent sans doute un rôle moins probant que dans l'école Steiner dans la transmission d'une perspective religieuse, puisqu'ils agissent principalement comme des vecteurs d'intégration à la société d'accueil. Cette visée d'acculturation répond d'ailleurs à des enjeux bien réels, dont celui d'une frontière ethnique, ressentie par plusieurs acteurs de l'école (y compris les élèves) à l'égard du groupe majoritaire.

Dans l'école juive, hormis quelques interactions spontanées entre les savoirs formel et religieux, les enseignants ne jouent pas de rôle précis dans la liaison du curriculum formel et de la dimension religieuse privilégiée par l'école. La plupart des enseignants nous ont en effet assurée qu'ils pourraient aisément dispenser les mêmes cours dans d'autres écoles séculières, privées ou publiques. Ainsi, ils assument probablement, comme à l'école musulmane, un rôle moins marqué dans la socialisation religieuse (à l'exception notamment des enseignants d'hébreu/études judaïques).

Certains enseignants d'origine juive ont toutefois évoqué l'importance d'assurer, à travers l'école, une filiation avec le judaïsme. Pour eux, en effet, l'école représente surtout un lieu d'apprentissage de la culture juive, dans lequel les élèves pourront approfondir leur apprentissage des traditions et éventuellement les pratiquer dans leur propre famille. Ils se voient donc, en quelque sorte, comme une courroie de transmission de cette culture identitaire. Cet aspect communautaire converge plus avec le rôle des enseignants dans l'école musulmane que de ceux de l'école Steiner, lesquels se montrent surtout soucieux de « convertir » les parents aux fondements normatifs de la pédagogie Steiner. La responsable de la section française souhaitait par ailleurs renforcer l'apprentissage de la langue et de la culture québécoises à l'école, entre autres pour dissiper la distance perçue et attestée (voire confortée) par plusieurs parents et élèves à l'égard des Québécois francophones.

Rapport-Gratuit.com

7.3. La face externe des trois communautés éducatives

7.3.1. Regards sur la société environnante

En ce qui a trait à la face externe de la communauté éducative, l'analyse a d'abord mis au jour dans les trois écoles un regard sur la société environnante servant en quelque sorte de justificatif à leurs projets éducatifs « alternatifs ». Bien que ce rapport à l'extérieur ne soit pas de la même nature et qu'il ne porte pas sur les mêmes enjeux (ethniques, religieux, sociaux), il renvoie dans tous les cas à une certaine mise à distance de la société extérieure, du moins, à certaines valeurs ambiantes auxquelles l'école pourrait apporter, par sa vision promue, un correctif. Du point de vue de la sociologie des religions, cela renvoie à l'axe « protestataire » cerné par Davie et Hervieu-Léger (1996) et présenté au chapitre 2, qui traverse toute communauté évoluant en modernité avancée. Comme celles-ci le soulignent, dans un propos qui s'applique bien à notre analyse des contextes éducatifs :

> [...] le nouveau monde religieux [...] se présente en même temps comme la contre-image d'une civilisation moderne qui a perdu toute capacité de fournir à l'individu l'univers de sens à l'intérieur duquel il peut trouver la possibilité de se réaliser lui-même. La protestation antimoderne qui imprègne toutes les facettes de cette religiosité multiforme peut s'exprimer, de manière d'ailleurs diverse, sous la forme d'une critique éthique et/ou politique du règne de la marchandise, de la massification urbaine, de l'aliénation consommative ou de la perte des valeurs morales fondatrices du lien social (Davie et Hervieu-Léger, 1996, p. 285).

Dans une étude récente, Roy (2008, p. 164) observe par ailleurs que les groupes religieux contemporains tendent de plus en plus à communier à une critique commune des « nouveaux dieux de l'homme athée », incluant entre autres les nouveaux paradigmes de la « femme », du « sexe » et de l'« homosexualité ». Ces thèmes ne se retrouvent pas forcément à l'agenda des trois écoles que nous avons observées, mais ils modulent certainement le regard de quelques-unes d'entre elles sur le reste de la société.

À l'école Steiner, on critique surtout divers aspects de la société actuelle dans sa globalité. Par exemple, la direction, les enseignants et même les parents réaffirment à plusieurs reprises la rigidité du paradigme éducatif dominant, qui met trop l'accent sur la performance académique. Ils dénoncent dans le même sens le règne du matérialisme et de la surconsommation dans l'ensemble de la société, qui

déconnecte l'humain de la nature et de son réel épanouissement. Les membres de la communauté éducative remettent aussi en question le culte de l'instantanéité, qui nous éloigne du moment présent, et du mal de vivre contemporain, dans lequel sombrent plusieurs individus happés par la solitude et le manque de spiritualité. Ainsi, ce que l'école Steiner critique le plus à travers son projet éducatif et sa conception du monde, ce n'est pas tant la modernité elle-même, que ses *excès* ou son incapacité à tenir ses promesses originelles en termes de bonheur individuel et de réalisation de soi (Willaime, 1995). Les analyses sociologiques de Davie et Hervieu-Léger (1996) sont encore ici fort à propos. Pour ces auteures, l'un des aspects qui obsèdent la plupart des mouvements religieux, dont la communauté de l'école Steiner, c'est que : « La civilisation moderne, gouvernée par la fonctionnalité technique, est une civilisation fondée sur la disjonction, la séparation, la spécialisation et l'atomisation » (p. 285). Ces communautés se présentent donc avant tout comme des tentatives d'apporter une réponse à ces maux en reconstruisant un sens et une unité à ce chaos apparent.

L'école musulmane affiche aussi un regard particulier sur la société environnante, mais celui-ci ne porte pas sur les mêmes aspects qu'à l'école Steiner. À la différence de cette dernière, l'école musulmane remet effectivement plus en cause les contingences « morales » que « sociales » dans la société québécoise. Alors que l'école Steiner construit une frontière sociale, éducative et spirituelle à l'égard de l'extérieur, en ce qu'elle questionne la norme sociale dominante, le paradigme éducatif du MELS et l'absence de fondement spirituel dans la société, l'école musulmane fuit les fléaux « moraux » provenant de l'extérieur. En effet, comme l'observe Roy (2002, p. 119-120), dans son analyse sociologique de l'islam mondialisé, déjà évoquée : « [...] on bricole son islam, en ayant à l'esprit une réponse à la société ambiante laïque [...] ». Ainsi, la foi sert souvent de repoussoir pour se situer contre les « non-croyants » et le « mal-être ambiant » (drogue, alcool, vie sexuelle « illicite », etc.). Si frontière il y a, elle se construit donc principalement entre les musulmans et les « athées ». Mais celle-ci est couplée à une autre frontière « ethnique » souvent ressentie par les acteurs de l'école face au groupe majoritaire au Québec. Plusieurs membres de la communauté éducative perçoivent en effet un déni de reconnaissance (Taylor, 1994), voire un sentiment d'ostracisation en provenance des autres Québécois, qui résulte entre autres de l'image négative de l'islam projetée dans les médias et des contrecoups de l'actualité internationale.

Aussi bien dans l'école Steiner que dans l'école musulmane, les enseignants et les parents évoquent souvent le rôle de l'école dans la « protection de l'enfance », en référence aux aspects

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

respectivement critiqués au sein des deux contextes. Les enseignants y présentent aussi une analogie fréquente entre la plante et l'enfant, en cherchant à illustrer l'importance d'un enracinement du jeune dans sa culture primaire (Thiessen, 2001), préalable au développement de sa véritable autonomie.

Dans l'école juive, nous n'avons pas vraiment perçu à travers l'analyse de frontière morale ou sociale, mais une frontière ethnique ressentie à l'égard des Québécois francophones (ou « Canadiens français », dans le discours des acteurs) a souvent surgi à travers les entrevues. Sans traduire une quelconque animosité, cette frontière semble surtout révélatrice d'un habitus historique de séparation géographique, linguistique et culturelle de la communauté juive et des autres Québécois (francophones). Certains enseignants et parents d'élèves nous ont même affirmé qu'ils percevaient encore, dans la société québécoise, certains relents d'antisémitisme, ce qui peut certainement contribuer à renforcer la perception d'une telle frontière. Contrairement à l'école musulmane, les références à cette distance à l'égard des autres Québécois ne semblaient cependant pas aussi chargées d'une impression de rejet ou d'ostracisation. À l'inverse, la responsable de la section française et même certains parents ont plutôt mis l'accent sur la fierté d'un tel fonctionnement communautaire. La population juive s'est en effet historiquement intégrée à la communauté anglophone, tout en développant son propre réseau d'institutions. Insistant sur l'importance d'une ouverture à l'extérieur, plusieurs acteurs de l'école ont ainsi mis l'accent sur le souci de demeurer tissés serrés et de perpétuer au Québec une intégration de la communauté juive dans la communauté (société) plus large.

On voit donc surgir dans les trois écoles une perception plus ou moins critique à l'égard de la société environnante, mais la nature de cette frontière, les thèmes autour desquels elle s'articule et le contrôle exercé sur elle varient considérablement entre les trois contextes éducatifs. Dans un cas, la frontière est en effet plus sociale, tandis que dans l'autre, elle présente une double face morale et ethnique (sur le plan du ressenti). Dans le dernier scénario, la frontière découle aussi davantage de perceptions réciproques que d'une réelle séparation entre un « Nous » et un « Eux » dans l'espace scolaire.

Si, à l'école Steiner et à l'école juive, la frontière est davantage contrôlée, il n'en va pas de même à l'école musulmane, où les acteurs font état d'une impression assez largement partagée de rejet provenant de l'extérieur. Dans l'école Steiner, la frontière est non seulement contrôlée, mais elle est

même produite, dans la mesure où son existence même résulte des critiques qu'elle adresse à la société actuelle. À l'école juive, si les circonstances historiques d'installation des juifs ont favorisé leur réclusion relative, du moins à l'égard des Québécois francophones, cette frontière parfois ressentie est aussi fièrement attestée dans la communauté éducative. L'existence commune de cette frontière à l'égard de l'extérieur, dans les trois écoles, suggère finalement que celles-ci s'efforcent chacune à leur manière de border leurs territoires, en posant un regard critique (à différents degrés) sur le reste de la société.

7.3.2. La citoyenneté véhiculée

Un « particularisme universel »?

Malgré ce qui vient d'être énoncé, les trois écoles se trouvent résolument « dans » la société. Chacune à leur manière, elles véhiculent en effet une formation du citoyen attentive à la fois à la reproduction d'une certaine lignée identitaire, mais aussi à l'ouverture à la diversité ambiante et à la participation dans la société plus large.

Dans l'école Steiner, on perçoit d'abord une conception implicite de la citoyenneté qui s'exprime à travers la « moralité » vécue en classe, associant étroitement les valeurs éthiques et la spiritualité. Si certains enseignants affirment directement recourir aux valeurs chrétiennes comme fondements normatifs de cette « spiritualité », d'autres tentent d'atténuer cette connexion en soutenant par exemple qu'ils « abrillent » ces références de manière à ne conserver que les valeurs « universelles ». 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) 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. Elle 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 ». 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. 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 mettre à profit les bagages culturels différents de leurs élèves. 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.

Dans le même sens, bien que l'école musulmane suscite une perception plus ou moins critique à l'égard de la société environnante, elle véhicule 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 pointent 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 la double appartenance à leur pays – ou culture – d'origine et à la société d'accueil. En facilitant la création d'un équilibre entre les référents culturels québécois et ceux de la culture d'origine des parents, l'école apparaît ainsi, à plusieurs égards, comme une sorte de « pont » entre les deux contextes de socialisation. Par conséquent, l'école musulmane devient donc un lieu de préparation à l'acculturation future d'élèves immigrants de 1re ou de 2e génération, se trouvant aussi être des membres d'une minorité ostracisée, à qui leurs enseignants essaient d'expliquer et de traduire la nouvelle société.

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. L'école se donne ainsi pour mandat d'intégrer les jeunes en visant l'excellence académique, tout en leur inculquant des valeurs civiques et morales appuyées sur l'islam (respect, politesse, sensibilité écologique, etc.), mais qui reflètent en même temps une forte adaptabilité des normes « associées » à la religion. Ces

valeurs ne sont pas non plus apprises que pour s'avérer pertinentes dans le cadre de la communauté éducative, mais aussi, bien évidemment, dans la société plus large.

Il en va de même de 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 cognitive à la diversité religieuse et culturelle. La citoyenneté véhiculée s'y traduit en effet principalement par une visée de connaissance et de reconnaissance de la diversité ambiante (Leroux, 2007; Milot, 2005). Mais cette dernière passe surtout à travers le vecteur du judaïsme, qui devient une voie privilégiée de la compréhension de l'autre. Les valeurs civiques et/ou morales mises de l'avant par les enseignants de l'école s'enracinent certes 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. 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. Ce faisant, l'école valorise l'engagement des élèves dans des activités caritatives (visites à 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, par exemple lors du tremblement de terre de 2010 en Haïti.

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, mais couplé en même temps 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 une sorte de « sésame » nécessaire à l'apprentissage de l'ouverture à l'autre. Qu'il s'agisse du christianisme et/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 puisent à des affiliations religieuses différentes. Dans tous les cas, cette connexion à l'absolu semble rendre moins faillibles ou relatives les valeurs mises de l'avant que n'importe quelle construction humaine. Elle postule aussi, plus ou moins implicitement, que le développement de sa propre identité religieuse ou spirituelle doit nécessairement précéder l'ouverture et la compréhension de l'autre (religieux, culturel) (CC, 1974; Charron, 2000; Lefebvre, 2000).

Parmi les débats qui entourent la scolarisation dans les écoles confessionnelles, rappelons qu'une critique souvent exprimée allègue que l'institution favoriserait l'appartenance communautaire au détriment de la formation du citoyen. Or, notre exploration empirique de cette apparente contradiction a illustré que les écoles définies à partir d'une tradition religieuse ou spirituelle se présentaient moins comme des lieux de reproduction à l'identique d'une lignée identitaire que comme un espace d'imbrication originale du « particulier » et de l'« universel » (Riedel, 2008, p. 159).

Limites de la formation du citoyen

Si ce type de formation du citoyen peut être perçu comme un apport 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 limitées 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 restreint dans ces institutions à une connaissance plus virtuelle. 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 là que se situe l'un des principaux défis de la citoyenneté contemporaine. 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 limitée.

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 deux conceptions normatives de la citoyenneté, *individualiste* et *libérale*, de manière à ce que la seconde *surplombe* dans une certaine mesure la première. En ce sens, ces communautés éducatives transmettent une sorte de « particularisme universel », pour reprendre l'expression de Riedel (2008), en référence à une école musulmane aux États-Unis.

Le particularisme anthroposophique, musulman ou juif structure en effet le curriculum formel, réel et informel de chacune des écoles, ce qui les situe d'abord dans une conception à dominante *libérale* de la citoyenneté. Cette dernière renvoie, dans notre cadre d'analyse, à une culture politique visant avant tout, d'un point de vue idéaltypique, à protéger l'espace de liberté des citoyens contre toute dérive du pouvoir politique en place. Cette conception de la démocratie repose donc sur une vision « négative » de la liberté au sens de Berlin (1994, p. 217). Dans ce modèle, l'école vise surtout en effet à lier concrètement l'enfant à sa communauté (familiale, culturelle, religieuse, etc.), porteuse de valeurs et perçue ici comme la source réelle 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'« étai sacré »[53] 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 fonder d'une certaine manière les valeurs qu'elle prône en se distinguant des autres.

Mais en même temps, les enseignants de chaque école affichent une attitude et un comportement traduisant un souci d'ouverture à l'égard de la diversité culturelle et religieuse marquant la société québécoise. 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 religions. Dans notre dispositif théorique, rappelons que cette vision de la citoyenneté s'enracine dans la philosophie républicaine de Rousseau selon laquelle le citoyen n'est pas

[53] D'après l'image utilisée par Micheline Milot (1991, p. 92) : « 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. »

défini grâce à ses appartenances sociologiques 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.

7.3.3. Communauté « d'esprit », « virtuelle » ou « conforme » à la tradition: les régimes de validation du croire

Étant donné l'importance soulignée dans chaque école d'une certaine appartenance communautaire, il convient de préciser quelle sorte de lien créent concrètement ces trois institutions. Selon les catégories de Hervieu-Léger (2001, p. 187) expliquées au chapitre 2, il semble que les écoles Steiner et musulmane valident surtout la « vérité » à partir de croyances partagées conférant une certaine *cohérence* à leurs projets scolaires respectifs, ce que l'auteure appelle un régime de validation *communautaire* du croire. L'école juive s'articulerait plutôt à un régime *institutionnel*, en ce qu'elle s'appuie sur la *conformité* à une autorité qualifiée.

Les écoles Steiner et musulmane : une validation communautaire?

À l'école Steiner, même si les valeurs des enseignants et des parents convergent jusqu'à un certain point vers le même idéal de contestation tranquille de la société globale, la communauté éducative demeure très *individualiste*, au sens où elle se préoccupe surtout du « potentiel » différent de chaque élève. Si on reprend à notre compte les catégories de sociabilité religieuse définies par Hervieu-Léger (2001), on peut poser l'hypothèse que l'école Steiner renvoie à un « régime de validation communautaire du croire ». Dans ce modèle : « [...] des croyants convaincus investissent des certitudes partagées dans des formes communes d'organisation de la vie quotidienne et d'action dans le monde. C'est dans un mode de vie entièrement fondé sur des principes religieux que s'atteste la pertinence des croyances » (p. 183). Bien que ces régimes de validation du croire s'appliquent dans l'analyse de Hervieu-Léger à des groupes religieux plus institués, ces outils nous semblent pertinents pour comprendre la communalisation incarnée dans une école, dont la mission de socialisation constitue certainement une forme évidente d'application à la « vie quotidienne et d'action dans le monde ». Ici, la « communauté » éducative valide donc les valeurs présumées partagées par les parents, les enseignants et la direction : « La cohésion communautaire témoigne, pour chacun, de la vérité du croire commun » (p. 183). Ainsi, c'est probablement grâce à ce partage symbolique que les acteurs de l'école se rejoignent « en esprit ».

Ce même régime de validation du croire s'applique sans doute à la communauté produite dans l'école musulmane, mais selon des modalités différentes. Cette dernière labellise en effet fortement la culture identitaire musulmane au centre de son projet éducatif, et ce, d'autant plus que son statut de minoritaire s'avère plus précaire dans le reste de la société, notamment en raison de l'image négative circulant à son égard. La communauté musulmane ne s'appuie pas non plus sur un aussi vaste réseau d'institutions et d'associations que d'autres groupes minoritaires, dont la communauté juive, entre autres parce qu'il s'agit d'un groupe issu d'une immigration relativement récente. Malgré ce faible déploiement institutionnel de la communauté musulmane, l'école que nous avons observée se réfère « virtuellement » à une « communauté » plus large qui semble consolider les assises de son projet éducatif et la légitimité des valeurs qu'elle met de l'avant. Or, il n'en demeure pas moins qu'en réalité, la formation souhaitée et l'enseignement réel se centrent souvent sur des préoccupations liées à l'« élève », indépendamment de son appartenance communautaire. Il en va ainsi de la recherche de l'excellence sur le plan académique, de l'acculturation (individuelle) à la société plus large et du souci moral d'éloigner les jeunes du mal-être de la société (moderne) extérieure (Roy, 2002).

Il convient de noter que la validation communautaire du croire repérée à l'école musulmane se différencie d'un régime *institutionnel*, entre autres parce que la communauté musulmane implantée au Québec ne peut plus compter sur la présence de l'autorité religieuse « traditionnelle » du pays d'origine. C'est aussi probablement pourquoi cette école musulmane semble plus ouverte aux différents profils religieux des élèves et qu'elle autorise plus d'adaptabilité et de négociations à l'égard de la norme religieuse et de la frontière entre *halal* et *haram*.

L'école juive : une validation institutionnelle?

À la différence des deux autres, l'école juive s'inscrit davantage dans un régime institutionnel de validation du croire « mis en œuvre par des instances garantes de la continuité de la lignée croyante », selon la catégorisation de Hervieu-Léger (2001, p. 183). En vertu de ce dernier : « [...] dans tous les cas, des autorités religieuses reconnues (prêtres, rabbins, imams, etc.) définissent les règles qui sont, pour les individus, les repères stables de la conformité croyante et pratiquante. Ce système normatif vaut pour l'ensemble des fidèles » (p. 183). Dans l'école juive, l'analyse a en effet illustré que plusieurs parents optaient plus pour cette institution par habitus communautaire que par motivation idéologique. De même, tant dans la formation souhaitée que dans l'enseignement et le discours éducatif mis en œuvre,

Rapport-Gratuit.com

l'accent est surtout mis sur l'exposition des enfants à la « tradition » et sur la continuité de la « mémoire » juive entre les générations. Bien que le judaïsme soit perçu comme une source clé de valeurs entrant dans la formation du citoyen, l'enseignement du judaïsme dans cette école vise davantage la filiation à la tradition que la critique d'enjeux moraux ou sociaux actuels.

Cette différence entre les écoles musulmane et juive se reflète d'ailleurs dans le rapport à la tradition dans les deux cas. À l'école juive, il s'agit surtout d'assurer la conformité à la tradition, notamment par la mise en valeur d'un croire en acte, d'une orthopraxie et d'une exposition à la tradition (et à la pratique) juive. Dans l'école musulmane, cette tradition semble plus labile ou susceptible d'être adaptée selon les priorités variables des enseignants et de la direction, car comme nous l'avons déjà vu, c'est avant tout la voix des enseignants qui s'affirme dans le discours éducatif et non celle de l'islam. Plusieurs enseignants invitent aussi les élèves à une certaine distanciation à l'égard de la tradition héritée des parents, ce qui induit un rapport passablement différent à la lignée croyante.

7.3.4. Une utopie pratiquée dans l'école?

Hormis l'école juive, l'ensemble de ces communautés éducatives met finalement en œuvre, à différents degrés, un idéal correctif des excès de la modernité, ce qui se reflète dans une « utopie pratiquée » dans l'école. Ce concept renvoie au « cas d'une communauté [qui] se présente alors comme la préfiguration d'un nouvel ordre du monde qui dépend entièrement de la régénération spirituelle de chaque individu, assurée de facto par son intégration initiatique au sein du groupe » (Hervieu-Léger, 2001, p. 141). Comme nous l'avons déjà définie dans le cadre d'analyse, la notion d'utopie en tant que telle s'appuie sur trois éléments clés : l'idéalisation d'un passé glorifié, le rapport ambivalent au présent et l'espérance d'un avenir plus reluisant (Séguy, 1999).

Ces trois composantes se retrouvent non seulement dans la vision du monde des écoles musulmane et Steiner, mais elles sont aussi « pratiquées » dans le curriculum formel, réel et informel. Évidemment, dans le contexte d'une société sécularisée, cette utopie ne prétend pas influencer l'avenir de la société, mais elle peut certainement changer le destin des individus. L'entrée dans le nouvel univers de sens de l'école accrédite donc en soi, sur un mode personnel et subjectif, l'utopie éducative.

7.3.4.1. La référence à un passé idéalisé

Au sein de l'école Steiner, la référence à un *passé idéalisé*, *pré-moderne*, refait d'abord souvent surface dans le discours des acteurs. Il s'agit en quelque sorte du fondement de la lignée croyante et donc d'un élément clé dans le dynamisme de cette communauté éducative. Rappelons d'ailleurs que la démarche même de Rudolph Steiner s'inscrivait dans cette remise en cause d'un désenchantement du monde dû au règne de l'économie, de la technique et des sciences naturelles. Dans l'école, on sent aussi une certaine nostalgie du passé dans la réticence affichée à l'égard de certaines technologies, comme la télévision et l'ordinateur, et des « jouets trop raffinés ». On retrouve donc une volonté fondatrice, dans la tradition de l'école Steiner, de vouloir restaurer une unité perdue entre l'humain et la nature : « celle de l'homme et de son environnement, qui résulte d'une conception aberrante [...] des droits de propriété de l'homme sur une nature considérée comme une "chose" et exploitée à ce titre » (Davie et Hervieu-Léger, 1996, p. 286).

À l'école musulmane, cet idéal correctif de la modernité s'ancre aussi dans un *passé glorifié*, en l'occurrence celui de la culture d'origine des parents. Plusieurs d'entre eux réitèrent en effet, lorsqu'ils abordent la formation souhaitée à l'école, l'importance de transmettre aux enfants les valeurs et la culture de leur pays d'origine. Même si de nombreux parents maghrébins n'ont eux-mêmes reçu que des fragments de cet héritage au cours de leur enfance, en contexte de colonisation, ceux-ci s'attendent à ce que leurs enfants en saisissent les fondements à l'école. Ils souhaitent notamment qu'ils apprennent la prière, afin de développer cet habitus religieux dans leur vie future, qu'ils gravitent dans un « milieu musulman » et qu'ils soient sensibilisés aux divers principes et valeurs associés à la culture musulmane, dont le respect des parents.

7.3.4.2. Un rapport ambivalent au présent

Le rapport ambivalent au présent se voit ensuite dans les deux cas, à la fois dans la référence idéalisée au passé d'une société moins morcelée et plus fondée sur l'« essentiel » (sur le plan des valeurs), mais aussi dans une relation *attestataire* et *protestataire* à l'égard de la modernité. À l'intérieur de l'école Steiner, les acteurs adhèrent en effet, d'une part, à une conception très individualiste de la

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

personne, fondée sur la recherche ultime de la « liberté » des enfants et du développement de leur plein potentiel. L'école défend aussi une conception de la citoyenneté insistant sur un humanisme universalisant, axé sur l'ouverture et le respect de la diversité religieuse. En ce sens, elle atteste plusieurs valeurs dominantes de la société environnante, tout en témoignant « en creux de la frustration d'individus à qui leur vie dans le monde tel qu'il est ne permet pas précisément pas d'accéder au développement personnel auquel ils aspirent » (Davie et Hervieu-Léger, 1996, p. 284). Mais, d'autre part, elle critique plusieurs aspects de la société moderne actuelle, dont la rigidité du paradigme éducatif du MELS, le règne du matérialisme et le mal de vivre contemporain. Cette mise à distance de la société extérieure semble ainsi lui servir de levier pour mettre en œuvre, dans l'espace scolaire, une microsociété adossée à un mode de vie alternatif.

En ce qui concerne l'école musulmane, ce rapport mitigé au présent se reflète d'un côté dans une forte adhésion aux valeurs démocratiques et pluralistes de la société d'accueil, comme en témoigne notamment l'important rôle de l'école comme vecteur d'acculturation à la société environnante. De même, les acteurs de l'école attestent généralement la visée de performance académique, présente dans la plupart des autres écoles, privées et publiques, de la même façon qu'ils soutiennent étroitement le système politique et économique en place. Cependant, l'école musulmane perçoit d'un œil plus critique d'autres aspects de la société d'accueil, dont le laxisme moral, le regard déformant posé sur elle par le groupe majoritaire et la politique internationale parfois défavorable à l'égard des pays émergents.

7.3.4.3. L'espoir d'un avenir plus reluisant

Enfin, l'espérance d'un *avenir* plus *reluisant* n'est pas que souhaitée dans l'école Steiner, elle est aussi mise en application dans le vécu quotidien des élèves, du personnel de l'école et même de plusieurs parents. Cette utopie pratiquée tend, semble-t-il vers l'horizon normatif de la tripartition sociale – légitimant aussi une glorification du passé et une critique du présent –, qui propose une indépendance de trois sphères d'activité dans la société : culturelle, économique et politique. Concrètement, cette vision du monde permet d'orienter le choix d'une éducation, d'une nourriture et de vêtements « sains » pour l'enfant. Le cas de l'école Steiner illustre donc de manière exemplaire « une transposition idéalisée d'une utopie religieuse vidée de son potentiel de changement social » (Hervieu-Léger, 2001, p. 147).

Du côté de l'école musulmane, l'espoir d'un avenir meilleur passe davantage par une certaine rigueur morale, un encadrement musulman éloignant les élèves des influences potentiellement néfastes de la société extérieure et une transmission des valeurs et pratiques associées à l'islam (prière, langue arabe, pudeur, diverses valeurs « universelles », etc.). Autrement dit, l'école cherche donc, par ces différents moyens, à orienter les jeunes dans la « bonne voie » de l'islam (*Straight Path*, Zine, 2008), cela même si elle se situe dans un contexte où son message ne coïncide pas forcément avec celui transmis dans les écoles avoisinantes.

L'école juive représente au final un cas de figure marqué, contrairement aux autres écoles analysées, par l'absence d'une réelle utopie pratiquée. En effet, il s'agit moins dans son cas de véhiculer un projet religieux que d'attester une communauté juive relativement stable, grâce à l'exposition à un credo de traditions, d'une mémoire juive. Il faut dire que le judaïsme constitue d'ailleurs une religion s'embarrassant de très peu de dogmes et de doctrine. Au Québec, cette tendance à confirmer, à travers l'école, la communauté ethnoreligieuse extérieure, n'est pas non plus étrangère à l'intégration de longue date de cette population, à son rapport convivial à l'extérieur et à son rayonnement économique, social et culturel.

7.4. Discussion

Ces trois « communautés éducatives » traduisent donc différentes manières de construire, d'adapter ou d'attester, à travers l'école une « tradition » religieuse ou spirituelle.

À l'école Steiner, les enseignants et la direction souhaitent surtout *construire* une nouvelle communauté « d'individus croyants » réunis en esprit autour de la conception novatrice de la Nature humaine élaborée par Rudolph Steiner. Elle s'incarne aussi dans une critique du mode de vie matérialiste de la société environnante.

À l'école musulmane, nous avons plutôt analysé une communauté à laquelle puisaient virtuellement les acteurs de l'école pour nourrir leur culture identitaire. Suivant Roy (2002), nous pouvons aussi qualifier cette communauté de néo-ethnique, puisqu'elle englobe toute personne d'appartenance musulmane, peu importe son origine nationale (p. 72). Ce label s'applique aussi à chaque individu, indépendamment du degré de sa foi, et fonde une identité collective, distinguant les

« musulmans » des « autres ». L'analyse a en outre mis en évidence la forte *adaptabilité* des références – valeurs et normes – associées à l'islam, tant dans leur interprétation à l'intérieur de l'école que dans leurs retombées dans la société extérieure (acculturation, ouverture à l'autre, prévention des dérives morales, etc.).

Dans l'école juive, nous avons principalement observé une *attestation* par l'école de la communauté extérieure, comme s'il s'agissait d'une sorte de relais d'un groupe « ethnique » bien réel, déjà bien inséré dans la société québécoise. L'analyse a aussi permis de confirmer que l'école reflétait une volonté plus large de la communauté juive de continuer à exister à la fois en tant que minorité et membre d'une communauté sociale plus large. Ainsi, que ce soit dans son traitement du judaïsme dans l'enseignement ou dans ses effets sur la relation à la société ambiante, cette école ne semble ni produire du religieux ni nourrir une critique marquée à l'égard de l'extérieur; elle conforte plutôt un certain héritage familial et communautaire.

Or, dans tous les cas, qu'elle soit réelle ou imaginée, virtuelle ou présente dans un large réseau institutionnel, ancienne ou récente, chacune de ces écoles renvoie à une « communauté de destin » à laquelle ses membres se réfèrent pour orienter leur présent et leur avenir. De plus, même si l'école Steiner s'adosse plutôt à un ensemble de croyances et qu'elle ne comprend pas de dimension ethnique, comme les écoles juive et musulmane, elle apparaît certainement comme celle qui comprend la plus forte orientation idéologique dans son projet éducatif.

Les trois écoles développent finalement une perception plus ou moins critique à l'égard de la société environnante, ce qui leur permet de « border » leurs propres frontières. (Roy, 2008). Mais en même temps, elles attestent d'autres dimensions de la modernité, dont une citoyenneté « pluraliste », une universalisation de leur conception du religieux et/ou du spirituel et (pour les écoles juive et musulmane) une adhésion au jeu de l'excellence académique. Dans tous les cas, ces écoles transmettent aussi une culture identitaire et un style de vie débordant le cadre scolaire, qui englobe les croyances religieuses et/ou spirituelles, mais ne s'y réduit pas.

7.4.1. Retombées théoriques

D'un point de vue général, la thèse recèle plusieurs apports théoriques dans le triple champ de la sociologie de l'éducation, de la religion et des relations ethniques, étant donné la perspective interdisciplinaire qui a guidé l'ensemble de la recherche.

En sociologie de l'éducation, nous avons d'abord observé au fil de l'analyse diverses formes d'interactions entre le curriculum formel et une perspective religieuse ou spirituelle (juxtaposition avec ou sans lieux de rencontre, passerelles « pédagogiques » entre les savoirs scientifiques et religieux, concordisme, phagocytage, etc.). Ce constat questionne ainsi l'hypothèse avancée par plusieurs critiques des écoles confessionnelles, à savoir que ce type de scolarisation entrerait nécessairement en contradiction avec les savoirs scientifiques programmés dans le curriculum formel (Barrow et Woods, 1988; Dwyer, 1998, p. 168). En fait, nos résultats convergent plutôt avec les quelques études empiriques menées jusqu'à maintenant en France (Bowen, 2008), au Royaume-Uni (Ipgrave, 2010) aux États-Unis (Riedel, 2008) et au Canada (Zine, 2008). Dans l'ensemble, ces recherches illustraient en effet diverses stratégies utilisées par les écoles confessionnelles pour articuler d'une manière cohérente les registres scientifique et religieux en mettant en valeur la complémentarité entre les deux.

De même, en matière de recherche sur la formation du citoyen, la thèse a permis de mettre au jour une perspective hybride de ce type de formation située à la jonction d'une conception « individualiste » et « libérale » (Thériault, 1997). Nos travaux permettent par le fait même de poser l'hypothèse que la scolarisation en contexte religieux ou spirituel ne conduit pas forcément à une formation du citoyen favorisant le repli sur soi ou sur la seule communauté d'appartenance (« communauté éducative »). Nous avons en effet observé que selon l'école dont il est question, il est possible d'arrimer de diverses manières le vecteur communautaire (religion, spiritualité, valeurs et croyances liées à la religion, etc.) à une projection positive dans la société environnante marquée par la diversité religieuse et culturelle. Ainsi, l'étude de ce type d'enseignement doit absolument dépasser les *a priori* idéologiques associant parfois les écoles définies à partir d'une tradition religieuse à des lieux de stricte reproduction d'une communauté particulière (religieuse ou spirituelle).

En ce qui concerne les autres types de curriculum (réel, informel), notre thèse a permis d'éclairer le rôle central du curriculum réel dans la scolarisation, lequel peut parfois entrer en tension ou en

décalage par rapport au curriculum formel. Les études répertoriées dans notre cadre théorique mettent d'ailleurs aussi l'accent sur ce palier du curriculum, comme le lieu principal où se nouent les liens effectifs entre les savoirs scientifiques et religieux. Notre thèse va cependant plus loin en mettant en relation l'appropriation par les enseignants des savoirs scolaires (curriculum réel) et leur discours *sur* cet enseignement. Dans certains cas, cette triangulation nous a permis de repérer des zones d'ambiguïtés ou même certaines contradictions entre les deux, par exemple chez les enseignants de l'école Steiner, qui insistaient beaucoup sur la « créativité », mais orientaient en même temps cette liberté de créer.

De même, comme nous l'avons constaté dans les chapitres précédents, l'analyse de l'environnement scolaire ou du curriculum informel s'est avérée d'une importance centrale dans le cas des trois écoles. Situé dans les interstices des savoirs formels et des interactions effectives en classe, le curriculum informel nous a en effet permis de repérer des dimensions implicites, mais décisives dans la vision du monde mise en place à l'école. C'est le cas par exemple de la tenue vestimentaire, des rituels religieux ponctuant la vie scolaire, des fêtes, de la langue – hébreu, arabe, ou expressions anthroposophiques – et des règles relatives à la nourriture. Ces différents aspects de la vie scolaire contribuent à structurer une vision de la réalité qui déborde du seul espace scolaire.

Pour désigner cette facette de la scolarisation, certains auteurs parlent davantage du curriculum « caché » (Bernstein, 1971, p. 47; Forquin, 1989) renvoyant à « ces choses qui s'acquièrent à l'école (savoirs, compétences, représentations, rôles, valeurs) sans jamais figurer dans les programmes officiels ou explicites » (Forquin, 1989, p. 23). Au fil de cette recherche, il nous a semblé plus opportun d'utiliser le concept de « curriculum informel », qui renvoie certes aux choses implicites s'acquérant à l'école, à travers l'environnement scolaire particulier, mais qui n'est pas forcément camouflé. Il nous semblait en effet inconfortable d'alléguer que certains aspects de la scolarisation pouvaient être cachés; nous avons donc plutôt considéré ces aspects comme relevant possiblement d'un non-dit ou d'un non pensé (Perrenoud, 1993).

L'analyse de ces trois communautés éducatives nous a aussi donné à voir un certain nombre de facettes communes de la « forme scolaire » des écoles Steiner, juive et musulmane. Selon Maulini et Perrenoud (2005), la forme scolaire renvoie d'abord à une forme « sociale », soit à « un modèle d'action collective qui figure dans la culture d'une société comme une réponse possible à un problème ou une

démarche pertinente pour réaliser un projet » (p. 3). Dans tous les cas, en effet, et ce, malgré leur profil religieux et/ou spirituel différent, nous avons observé dans les trois écoles la cristallisation d'une forme scolaire structurée autour d'un modèle volontairement différent du « système » scolaire extérieur.

Les trois écoles affichaient certes une formation attendue et un enseignement s'inscrivant dans la normativité sociale dominante. Mais en même temps, chacune d'elles développait un regard plus ou moins critique sur la société environnante, que ce soit par le biais d'une frontière spirituelle, morale ou ressentie à l'égard du groupe majoritaire. Cette relative distance à l'égard du reste de la société se traduisait inévitablement dans la scolarisation, laissant émerger une nouvelle forme scolaire, commune aux trois écoles. Comme le soulignent Maulini et Perrenoud (2005), la forme scolaire se caractérise généralement par plusieurs dimensions universelles, dont l'existence d'un contrat didactique entre un formateur et un apprenant, une organisation centrée sur les apprentissages, un temps didactique et des normes d'excellence. Si les écoles que nous avons observées se retrouvent dans la plupart de ces critères, nous avons néanmoins constaté qu'elles présentaient un profil variable à l'égard des normes d'excellence ou de ce que nous avons appelé la hiérarchisation des valeurs éducatives. En effet, tout en s'alignant sur les critères habituels de performance académique (hormis dans le cas de l'école Steiner), largement partagés par les autres écoles privées et publiques, les trois milieux scolaires poursuivaient d'autres visées éducatives, convergeant entre autres autour de la recherche d'une base spirituelle ou religieuse, différente dans le contenu, mais semblable dans la forme.

En sociologie des religions, le principal apport de cette thèse réside sans doute dans l'utilisation originale de concepts issus de ce champ disciplinaire afin d'étudier des « communautés éducatives ». En plus d'affiner notre compréhension de la scolarisation comme telle en contexte religieux ou spirituel, l'étude a ainsi contribué à l'avancement des connaissances en matière de formation des communautés religieuses. En prenant l'initiative d'appliquer des concepts initialement pensés pour l'analyse de groupes religieux à des communautés éducatives, nous avons ainsi été en mesure de repenser notre compréhension sociologique de la communauté, de sa formation et de son évolution en modernité tardive.

L'avantage principal de notre approche a d'abord été de dépasser les barrières disciplinaires entre la sociologie des religions et des relations ethniques pour focaliser sur les croisements possibles entre

les vecteurs ethniques et religieux (ou spirituels) au sein des communautés éducatives. Les trois écoles que nous avons observées tentaient en effet de construire une vision du monde particulière dans l'espace scolaire, qui aurait été difficile à classer uniquement dans une forme d'identité spécifiquement ethnique ou religieuse. C'est pourquoi nous avons choisi d'articuler dans une même définition opératoire de la communauté les deux dimensions, en la définissant à partir de deux faces : interne et externe.

Dans ce modèle, la première s'attachait surtout à décrire la transmission de la lignée croyante, la formation attendue par les parents et l'école, l'enseignement et le discours éducatif. Dans la face externe, l'attention a ensuite été portée sur le regard posé par l'école sur la société environnante, sur la description d'éventuelles frontières entre l'école et l'extérieur et sur la citoyenneté véhiculée dans la scolarisation. C'est d'ailleurs cette approche conceptuelle qui nous a permis d'analyser de manière transversale et de voir surgir des convergences inédites entre trois écoles perçues *a priori* comme relevant d'une nature différente.

Il faut dire que depuis ses débuts, la sociologie des religions a mis l'accent sur l'imbrication fréquente entre religion et vie communautaire, en étudiant par exemple sous quels angles les communautés religieuses pouvaient représenter des avenues d'intégration ou de séparation à l'égard du reste de la société. Mais trop souvent, la notion de communauté a été considérée comme un allant de soi. Bien que certaines formes traditionnelles de groupes religieux subsistent toujours à l'heure actuelle, plusieurs études récentes ont documenté l'importance de nouveaux phénomènes, tels que les communautés transnationales et le processus d'individualisation créant plusieurs communautés « liquides » ou virtuelles. Les trois écoles que nous avons observées représentent différents cas de figure de ces nouveaux phénomènes, en arrimant chacune à leur manière l'appel à une tradition pour attester, adapter ou créer une lignée croyante.

La thèse a par ailleurs fait apparaître certaines convergences insoupçonnées entre les écoles Steiner et musulmane, en ce qui a trait, entre autres, au régime de validation communautaire du croire, reposant à la fois fortement sur l'individualisation du rapport à la religion et l'importance d'un croire partagé. La vision de l'école comme une communauté, éventuellement porteuse d'une vision du monde se manifestant dans les différentes dimensions de son curriculum, ouvre donc de nouvelles pistes de recherche et d'analyse. Au même titre que d'autres communautés religieuses, marquées du sceau de la

modernité, les écoles peuvent donc s'appuyer sur une combinaison de plusieurs matériaux, à la fois ethniques, religieux, culturels et identitaires. Un tel dispositif pourrait aussi bien être utilisé à l'avenir pour examiner d'autres écoles, privées ou publiques, religieuses ou non, dans la mesure où celles-ci présentent aussi une vision du monde traduite dans un projet éducatif et se réfèrent ainsi à une communauté « imaginée ».

L'application des notions de modèles *de* et de modèles *pour* la réalité (Geertz, 1972) à notre objet d'analyse s'est aussi avérée hautement utile, en nous fournissant des catégories permettant d'analyser et de comparer les visions du monde retrouvées dans chaque école. L'analyse en ces termes a ainsi montré que plusieurs éléments de la formation souhaitée par les parents et du discours éducatif des enseignants visaient avant tout à déposer chez l'enfant un programme susceptible de guider ses choix futurs. Cette grille d'analyse a donc permis de voir comment les croyances et les attentes des parents, des enseignants et de la direction pouvaient se traduire dans un projet éducatif structuré autour d'une vision alternative de la réalité, voire d'une utopie pratiquée (dans le cas des écoles Steiner et musulmane). Il s'agit finalement d'une approche qui permet d'éviter de polariser d'emblée les écoles selon leur dénomination religieuse ou séculière (par exemple catholiques et musulmanes) et ainsi, d'assurer une comparaison plus approfondie entre leurs modes de scolarisation.

Il en va d'ailleurs de même de la notion de hiérarchisation des valeurs éducatives, inspirée du concept d'orientation des valeurs chez Kluckhohn et Strodtbeck (1993). Cette dernière permet en effet de dépasser la démarcation stérile entre les écoles privées et publiques (religieuses/séculières) pour placer le « focus » sur les valeurs, dominantes ou variantes, pouvant se retrouver articulées à différents degrés dans tous les contextes scolaires. Que l'on se trouve dans une école privée ou publique, l'enseignement et le discours éducatif peuvent en effet à la fois *attester* et *contester* certaines valeurs ou normes dominantes. C'est d'ailleurs ce que l'analyse de nos trois écoles a illustré avec précision.

Les résultats de la thèse font écho, dans une perspective plus globale, aux observations de Roy dans *La sainte ignorance* (2008). Le sociologue constate en effet, en examinant plusieurs expressions du revivalisme actuel, que les identités religieuses s'interprètent de moins en moins dans le giron de leur enracinement culturel traditionnel et de plus en plus à la lumière des effets de la mondialisation et de la « crise des cultures ». C'est sous cet éclairage que Roy (2008) parle du mythe de la « sainte ignorance », soit « le mythe d'un pur religieux qui se construirait en dehors des cultures. Ce mythe anime les

Rapport-Gratuit.com

fondamentalismes modernes [entre autres], en concurrence sur un marché des religions qui à la fois exacerbe leurs divergences et standardise leurs pratiques » (Roy, 2008, quatrième de couverture).

Nous avons pu constater cette tendance au sein des trois écoles que nous avons observées, qui traduisaient, chacune à leur manière, un jeu différent des marqueurs religieux et culturels. Ainsi, comme l'observe Roy (2008) entre autres avec les cas des juifs et des Bosniaques (et Bosnians), situés au cœur de relations complexes entre religions et cultures, les écoles que nous avons étudiées ne sont pas que le décalque d'une tradition figée, mais pétrissent cette dernière pour l'adapter à un nouveau contexte éducatif. De là à affirmer, comme Roy le suggère, que les religions en viennent à se définir en dehors des cultures, il y a un pas que nos données ne nous permettent certainement pas de franchir. Dans le cadre scolaire, les trois « traditions » subissent certes des mutations, même si les parents et les enseignants voient souvent la socialisation scolaire comme une continuité par rapport à l'héritage familial. Mais, dans tous les cas, les acteurs scolaires se réfèrent à une tradition commune pour orienter le projet de l'école. L'analyse a toutefois illustré que les trois écoles puisaient peut-être davantage à une culture identitaire qu'à une réelle identité traditionnelle.

Malgré les trois statuts de minoritaires différents des écoles Steiner (souhaitant la création d'une communauté), musulmane (adaptant la communauté) et juive (attestant la communauté) explorées dans la thèse, nous repérons entre elles des convergences inédites. En ce qui concerne la face interne de la communauté éducative, nous observons d'abord la recherche commune d'une base spirituelle ou religieuse pour les enfants et une conception de la religiosité fortement associée à la quête d'un bien-être individuel. Nous notons aussi une certaine « standardisation » du curriculum informel des trois écoles autour d'éléments communs dans la forme, mais variables dans le contenu (langue, règles relatives à la nourriture, rituels religieux ou spirituels, etc.). Ces repères, permettant aux écoles de border leurs frontières identitaires, apparaissent en quelque sorte comme des remparts pour éviter la dilution de la communauté éducative. Mais en même temps, sur le plan de la face externe, les trois écoles cherchent à s'ouvrir à la diversité et à former des citoyens à la fois enracinés dans une communauté particulière et intégrés dans le reste de la société.

Du point de vue plus spécifique de la sociologie des relations ethniques, l'apport le plus probant de la thèse tient probablement à la comparaison novatrice réalisée entre deux écoles à vocation ethnoreligieuse (juive et musulmane) et une école fondée sur un projet spirituel (Steiner). En exposant

une série d'éléments communs entre ces trois communautés éducatives, liés aux effets de la mondialisation, de l'individualisation du croire et aux formes de communalisation, l'analyse menée dans la thèse s'est en effet dégagée de toute perspective essentialiste ou figée de l'ethnicité. Dans le cas contraire, il aurait été facile d'invisibiliser les translations repérées dans les écoles à l'égard de la tradition et même d'empêcher toute comparaison entre elles. Comme le fait remarquer Roy (2002) à cet égard, en parlant de l'islam : « [...] il est tout aussi vrai que l'on ne peut comprendre le monde musulman d'aujourd'hui que de manière transversale : l'islam s'inscrit désormais dans des continuités et des ruptures qui sont propres à l'ensemble des religions et des sociétés contemporaines. » (Roy, 2002, p. 16).

Un autre apport important de la thèse à la sociologie des relations ethniques réside dans l'illustration qu'elle fournit du rôle patent de la frontière externe (discrimination, sentiment d'exclusion, etc.) dans l'investissement et l'engagement en faveur de la complétude institutionnelle (entre autres scolaire) chez diverses communautés. L'importance du regard de l'autre et donc de l'identité désignée par l'extérieur (surtout par le groupe majoritaire) s'observe d'abord clairement dans le cas des musulmans où le processus s'opère sous nos yeux. Comme l'analyse l'a mis en évidence, la frontière ethnique ressentie par les acteurs de l'école musulmane joue un rôle de premier plan à la fois dans le choix des enseignants de travailler dans cette institution et des parents d'élèves, d'y scolariser leurs enfants. Même si ce sentiment d'exclusion ne semble pas se répercuter négativement dans les discours et pratiques des enseignants, ceux-ci essayant justement de favoriser le rapprochement des élèves de la société d'accueil, on sent bien dans plusieurs propos que sans ce regard déformant de l'extérieur, l'école ne jouirait pas de la même popularité. En ce sens, cette institution apparaît principalement comme un lieu de consolidation d'une identité positive chez les enfants de la communauté, dans un contexte marqué par le sentiment d'un certain ostracisme. Plusieurs parents comparent également l'école à un pont entre leur communauté et le reste de la société, laissant voir par là que leur priorité ne consiste pas forcément à former de bons pratiquants, mais plutôt à assurer l'intégration de leur enfant dans la société environnante. L'école offre ainsi la possibilité d'encadrer les membres de la communauté en leur offrant support, sécurité et proximité avec la culture identitaire musulmane, tout en amortissant le choc possible d'une arrivée trop précoce dans les écoles publiques, où les enfants risquent (selon plusieurs parents et enseignants) de se heurter à des attitudes ou des comportements stigmatisants.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Dans la communauté juive, ce processus s'est passé autrefois, mais on en voit aujourd'hui la cristallisation dans son important réseau institutionnel, en particulier scolaire. Au moment de l'implantation des premières vagues d'immigrants juifs au Québec, le système éducatif, divisé entre les confessions catholiques et protestantes, s'est montré plutôt rébarbatif à l'arrivée d'élèves de minorités religieuses. Cet état de fait a donc conforté la fondation et, pendant une longue période, la légitimation des écoles ethnoreligieuses, non seulement pour les juifs, mais aussi pour les Arméniens, les Grecs et les orthodoxes. Dans un contexte désormais marqué par une intégration manifeste de la communauté juive à la société québécoise, notamment au regard de ses indicateurs socioéconomiques très favorables (Shahar et Karpman, 2004), le choix de l'école juive ne s'inscrit plus, de toute évidence, dans la même logique. L'effet de la frontière externe se révèle effectivement moins opérant aujourd'hui, mais comme les écoles juives sont déjà bien enchâssées dans le paysage scolaire québécois, elles ont créé un habitus historique qui continue d'exister. Cela dit, l'analyse a aussi mis en évidence les traces d'une frontière ethnique encore ressentie par certains enseignants et parents d'élèves à l'égard des Québécois francophones, qu'ils étaient encore nombreux à appeler les « Canadiens français ». Quelques-uns ont en outre souligné qu'ils percevaient encore des relents d'antisémitisme dans la société québécoise. De même, plusieurs élèves semblaient inconfortables avec la langue et/ou la culture québécoise francophone, la plupart étant plutôt intégrés à un environnement anglophone. L'analyse a parallèlement révélé qu'aujourd'hui, la face interne semblait avoir un impact plus significatif sur le choix de fréquenter l'école juive. L'observation et les entrevues ont en effet illustré l'importance d'un mode d'intégration communautaire valorisé dans l'école, appuyé entre autres sur une pratique des traditions et d'un mode de vie juif, une fierté identitaire et le mariage endogame.

L'école Steiner représente sans doute le cas le plus atypique par rapport aux deux autres contextes éducatifs observés, dans la mesure où cette dernière construit elle-même pour ainsi dire sa frontière externe et opère donc sur elle un contrôle accru. Contrairement aux deux autres écoles qui ont dû réagir à une identité assignée ou à une forme d'exclusion, que ce soit dans le passé ou présentement, l'école Steiner désire surtout, en effet, se distinguer de l'extérieur, notamment en construisant une frontière spirituelle à l'égard du reste de la société. Elle mobilise donc davantage la face externe de la frontière interne, comme la qualifie Juteau (1999).

Il ne faudrait pas croire ici que nous adhérons à une explication essentiellement hétérocentriste de la production de l'ethnicité en contexte scolaire. Mais l'un des apports de la thèse consiste à montrer

l'impact conjugué (et le poids différent qu'elles peuvent jouer selon les cas) des frontières externes et internes de la communauté éducative dans le choix de fréquenter ou de travailler au sein d'une telle institution séparée.

L'arrimage au sein de la thèse de trois champs disciplinaires complémentaires (sociologie de l'éducation, des religions et des relations ethniques) pourra finalement s'avérer utile pour explorer d'autres types de communautés éducatives, difficiles à classer dans une affiliation strictement ethnique ou religieuse. Nous pouvons penser dans cette perspective aux minorités nationales (nations autochtones), qui imbriquent souvent une tradition spirituelle à leur héritage culturel ou aux écoles catholiques du Québec, où se chevauchent souvent une identité historique, nationale et religieuse. Cette perspective interdisciplinaire pour analyser la communauté pourrait en outre être réinvestie dans l'étude d'autres communautés religieuses débordant du seul contexte scolaire, qui croisent différemment les marqueurs religieux et culturels.

Les données de la thèse fournissent aussi un éclairage complémentaire aux travaux d'autres auteurs sur la question, répertoriés dans notre cadre théorique (Bowen, 2008; Riedel, 2008; Sercia, 2005; Zine, 2008). Dans l'ensemble, nos résultats corroborent les recherches précédemment réalisées, démontrant globalement la tendance des écoles confessionnelles à devenir des ponts entre la socialisation de la communauté d'origine et celle de la société d'accueil. Par conséquent, comme le suggère entre autres Sercia (2005) dans le contexte québécois, « La présence d'élèves représentant la société d'accueil ne serait donc pas une condition essentielle à l'intégration sociale des élèves issus des communautés culturelles » (2005, p. 159). Ce dernier constate toutefois qu'à certains égards, les élèves de ces écoles se situent davantage dans une configuration ethnocentriste par rapport à ceux d'autres écoles, en particulier publiques. Or, comme nous n'avons pas focalisé sur ce grain d'analyse (élèves) au cours de notre recherche, nous ne sommes pas en mesure de mettre en comparaison nos propres données avec celle de Sercia sur cet aspect. Celui-ci pourra éventuellement être approfondi lors de recherches qualitatives ultérieures.

Dans certaines études toutefois, dont celles de Bowen (2008) et Riedel (2008) étudiant des écoles musulmanes, les chercheurs font valoir l'existence d'une ambiance islamique distillée dans l'ensemble de l'école, à travers les différents paliers du curriculum. Or, dans notre cas, les résultats ne nous permettent pas d'aller aussi loin dans nos conclusions; l'analyse indique plutôt l'existence dans les trois

écoles d'une culture identitaire, glanant à la fois dans certains matériaux culturels et religieux. Le lien précis de cette culture identitaire avec la religion est en effet parfois difficile à définir clairement. On remarque par exemple cette porosité dans l'élasticité du sens conféré à certains marqueurs identitaires, comme dans l'utilisation d'expressions religieuses en arabe, utilisées à la fois par des musulmans pratiquants, non pratiquants et même par des Arabes chrétiens.

Au final, l'analyse nous indique que dans les trois écoles que nous avons observées, ce qui semble le plus central dans la démarche éducative (tant sur le plan des attentes parentales que sur celles de l'école), c'est d'abord la volonté de lier les enfants à une communauté imaginée qui se prolongera éventuellement dans une communauté de destin, à laquelle ils se sentiront intégrés. Mais, cela n'empêche pas les jeunes (à différents degrés à travers les trois écoles) de développer une certaine distance réflexive à l'égard de leur héritage religieux et/ou communautaire. C'est pourquoi les parents parlent le plus souvent d'une base religieuse ou spirituelle qu'ils souhaitent transmettre à leurs enfants et que ces derniers pourront éventuellement réviser selon leurs besoins. En ce sens, leur objectif ne consiste pas forcément à transmettre à l'identique leur propre héritage religieux. Comme le souligne d'ailleurs Milot (1991) dans son étude de l'enseignement religieux au Québec, certains parents ressentent une impression de « continuité », laquelle se traduit en réalité par une expérience de « discontinuité ». C'est là, en même temps, l'illustration claire de l'infusion des vecteurs modernes (individualisation, bien-être personnel, subjectivation, etc.) dans les attentes éducatives des parents.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Dans cette dernière section, nous conclurons brièvement la thèse et discuterons de ses retombées empiriques avant de formuler quelques recommandations à cet égard et d'esquisser des prospectives de recherche découlant de nos résultats. Rappelons que cette thèse visait à comprendre comment – jusqu'à quel point et sous quels aspects – la dimension religieuse ou spirituelle se traduisait dans les discours et pratiques d'écoles privées de groupes ou de courants minoritaires – Steiner, musulmane et juive – dans la région de Montréal. Nous avons également tenté de cerner, au fil de la recherche, les principales convergences et divergences entre les trois écoles observées et leurs différents statuts de minoritaires. Nous avons en même temps exploré comment l'existence de ces écoles à projet religieux ou spirituel nous renseignait sur les attentes parallèles relatives à l'éducation scolaire en contexte libéral.

8.1. Rappel de la problématique et des objectifs de recherche

Dans le premier chapitre, nous avons situé notre questionnement de recherche au regard des grands axes du débat relatif aux écoles ethniques et religieuses, soit la peur de l'endoctrinement et la crainte de la division sociale. Plusieurs chercheurs et spécialistes de l'éducation affirment en effet que les écoles à vocation religieuse et spirituelle, en particulier celles de groupes ou de courants minoritaires, risquent d'entraver la construction de l'autonomie et du jugement critique chez les enfants (Callan, 2004; Macedo, 1995). D'autres soutiennent plutôt que le manque de socialisation informelle

avec les membres du groupe majoritaire est susceptible de favoriser la ghettoïsation puisque ces écoles séparées privilégieraient l'appartenance communautaire au détriment de la formation du citoyen (Gutmann, 2003; Elkouri, 2010). Selon ce point de vue, les écoles confessionnelles ne seraient donc pas en mesure de répondre adéquatement à certaines exigences de formation attendues dans les sociétés pluralistes. Il nous est apparu pertinent d'examiner cette apparente contradiction à partir de données d'observation et d'une analyse plus approfondie des différentes dimensions du curriculum formel, réel ou informel relatives à la question de la formation du citoyen et à celle de la reproduction d'une lignée croyante/identitaire. L'analyse qui a suivi nous a ainsi permis d'apprécier les apports et/ou les limites de la conception de l'autonomie priorisée dans la scolarisation, mais aussi d'une formation du citoyen au sein d'une école définie à partir d'une tradition religieuse/spirituelle.

Grâce à un portrait de l'aménagement légal et politique des écoles religieuses au Canada, en France et au Royaume-Uni, nous avons d'abord constaté que le traitement de ces institutions variait fortement selon le type de *nation building* et les religions historiquement dominantes au sein des différents contextes. Nous avons également vu que la situation de ces écoles au Québec se situait à mi-chemin entre l'approche française, plutôt autoritaire, et celle du Royaume-Uni, davantage décentralisée, où le système religieux regroupait plus d'un tiers des écoles. En dépit de ces différences, la revue de littérature a mis en perspective la tendance de plusieurs États à accorder un traitement asymétrique aux écoles religieuses du groupe majoritaire et à celles de groupes ou de courants minoritaires. En effet, alors que plusieurs sociétés réservent des privilèges séculaires aux écoles séculaires (souvent chrétiennes), elles financent souvent très peu ou pas celles définies à partir d'une tradition religieuse ou ethnique minoritaire.

À partir de cette problématique générale, nous avons formulé la question préliminaire suivante : Comment – jusqu'à quel point et sous quels aspects – la dimension religieuse ou spirituelle d'écoles privées montréalaises se traduit-elle dans les discours et pratiques de l'école? En constatant la diversité des aménagements réservés aux écoles religieuses dans les diverses sociétés pluralistes, nous avons en effet observé que les débats n'étaient pas que théoriques, mais se reflétaient aussi sur le terrain des politiques publiques. Or, malgré l'actualité de cette question, très peu d'études empiriques permettaient de confronter les critiques adressées aux écoles religieuses à la réalité effective de ces établissements scolaires. L'intérêt d'explorer la scolarisation au sein de telles écoles privées visait donc précisément à démêler la fiction de la réalité. Nous avons également analysé nos données au regard

d'une hypothèse de travail évolutive selon laquelle ces écoles cherchaient à construire une vision du monde particulière et formaient une communauté croyante structurée autour d'une face interne et d'une face externe.

C'est donc dans ce contexte que nous avons exploré, grâce à une démarche qualitative, la scolarisation au sein de trois écoles privées à vocation religieuse ou spirituelle. Dans une perspective inspirée de l'ethnographie de l'école et d'une sociologie compréhensive, la thèse présente donc 1) une exploration des repères juridiques et normatifs relatifs à l'École, aux religions et aux droits des parents (propriété de l'école, droit national et international, etc.) et 2) les indicateurs de la recherche empirique, soit les interactions entre un curriculum séculier et une perspective religieuse ou spirituelle, la conception de l'autonomie dans la scolarisation, la formation du citoyen et la perspective religieuse ou spirituelle et la hiérarchisation des valeurs éducatives.

Avant de discuter des retombées empiriques, des recommandations et des prospectives de recherche découlant de la thèse, nous présentons d'abord une synthèse de l'argumentation centrale de la thèse en formulant quelques constatations relatives à nos choix méthodologiques.

8.2. Synthèse et constatations générales

Les deux premiers chapitres présentent la trame de fond sociologique, sociale, légale et politique dans laquelle se pose la question des écoles religieuses et spirituelles dans le contexte canadien, mais aussi dans d'autres sociétés comparables, afin de mieux situer le cas spécifique du Canada et du Québec.

L'aboutissement de notre cadre d'analyse sur le rôle des écoles religieuses ou spirituelles à l'égard de la lignée croyante résulte d'une articulation de différentes théories issues d'une approche constructiviste de la socialisation, de l'identité et de la communauté éducative. C'est de ce parcours intellectuel qu'a émergé un dispositif d'analyse centré sur les notions de modèles *de* et de modèles *pour* la réalité, indicateurs de l'éventuelle vision du monde que cherchent à transmettre les écoles observées. Ainsi, notre perspective s'appuie sur l'idée d'une construction sociale de la réalité (Berger et Luckmann, 2003), à laquelle contribue l'école comme lieu clé de socialisation *secondaire* des enfants. Cette approche constructiviste nous a amenée à concevoir la communauté éducative comme le lieu de

(re)définition d'une identité dynamique se créant à la fois à travers la lignée croyante (Hervieu-Léger, 1993) et dans une relation à l'extérieur construisant d'éventuelles frontières entre « Nous » et « Eux » (Barth, [1969] 2008; Juteau, 1999). Ce cadre conceptuel permet ainsi de tenir compte de l'évolution des identités collectives véhiculées en contexte éducatif. Une telle approche évite aussi de réduire l'identité véhiculée à l'école au seul fruit d'une tradition historique ou encore, *a contrario*, des rapports de domination entre les différents groupes sociaux. Ce cadre d'analyse ouvre de même la porte à des comparaisons inédites entre des écoles relevant de diverses affiliations ethniques, religieuses ou spirituelles, en concevant la communauté éducative au croisement de la sociologie des religions et des relations ethniques.

Certains pourraient certes nous reprocher de surestimer le rôle des catégorisations et des interactions intergroupes dans la formation des communautés éducatives au détriment de celui des traditions historiques présentes dans les écoles. Mais, il serait en même temps difficile de soutenir que l'identité collective se développe sans l'influence centrale de l'interaction et du regard de l'Autre, majoritaire ou minoritaire.

Notre démarche méthodologique découle étroitement du cadre d'analyse dans la mesure où elle implique une posture épistémologique valorisant la place de la subjectivité dans le processus de recherche et dans la construction sociale de la réalité. Ainsi, nous ne considérons pas la subjectivité des acteurs scolaires (enseignants, parents et direction) comme une barrière à surmonter afin d'éclaircir la réalité, mais plutôt comme une voie d'accès pour interpréter leurs logiques d'action. Dans ce cadre, nous avons opté pour une méthode inspirée de l'ethnographie de l'école (Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996), dans laquelle nous avons été attentive entre autres aux rituels scolaires et aux diverses dimensions du curriculum formel, réel et informel. C'est plus spécifiquement à partir d'une observation participante dans les classes de 5^{e} et de 6^{e} année du primaire et de 45 entrevues semi-dirigées auprès d'enseignants, de parents d'élèves et des directions d'école que s'est dégagée la démarche d'analyse adoptée dans la thèse. Cette triangulation des modes de cueillette des données nous a permis de repérer dans l'analyse les écarts ou les décalages possibles entre les discours et les pratiques des enseignants et, éventuellement, de mieux les comprendre d'un point de vue sociologique.

Rappelons que notre choix méthodologique d'étudier trois statuts de minoritaires, juif, musulman et Steiner, n'était pas fortuit, mais visait avant tout à introduire de nouvelles catégories de

pensée pour aborder la communalisation ethnique et religieuse. Cette perspective nous a semblé très féconde dans la mesure où elle a ouvert de nouveaux horizons dans l'analyse des communautés éducatives en montrant tantôt de manière empirique les translations vécues au sein des traditions et tantôt l'importance du rapport à l'autre dans la (re)construction communautaire. De même, qu'elles s'appuient sur un long passé ou non, les traditions que nous avons observées à travers ces trois écoles se déploient toutes dans le contexte de la modernité tardive et entretiennent donc une relation – attestataire ou protestataire, à différents degrés – avec les valeurs modernes, mais souvent dans une direction inattendue.

Soulignons que les résultats d'analyse n'ont pas été négociés ou soumis à l'interprétation des sujets, ce qui aurait pu selon certains (Morrissette, 2010), en conforter la validité en assurant une adéquation entre nos données et la perception des participants. Certains chercheurs, inscrits dans la mouvance de la recherche-action ou de la recherche collaborative, soutiennent en effet que les chercheurs et les participants doivent parvenir à une compréhension partagée de l'objet d'étude et des résultats qui en découlent afin de produire des conclusions valables. Or, à l'instar de Lahire (1992) et de Magnan-Mac Kay (2011), nous estimons que les participants ne disposent pas forcément du recul nécessaire pour interpréter leur propre expérience sociale dans une perspective scientifique : « On ne peut faire et saisir l'ensemble au sein duquel on fait en même temps » (Lahire, 1992, p. 83, cité dans Magnan-Mac Kay, 2011, p. 282). Ainsi, nous sommes d'avis que la tâche du chercheur consiste justement à utiliser des méthodes spécifiques afin de comprendre d'un point de vue sociologique l'expérience de l'acteur, tel qu'il la restitue dans son discours et ses pratiques.

Il convient finalement de préciser que nos résultats ne sont pas nécessairement généralisables à d'autres contextes éducatifs présentant une affiliation identitaire différente, dans la mesure où notre étude de cas ne comprend que trois écoles. Les établissements que nous avons observés reflètent à tout le moins un profil varié quant aux groupes et aux courants minoritaires qu'ils représentent, ce qui pourra certainement ouvrir la voie à de nouvelles pistes de recherche. Il faut toutefois noter que notre corpus pourrait présenter un certain biais méthodologique, dans la mesure où plusieurs écoles sollicitées dans le cadre de la recherche ont refusé l'invitation. Il n'est donc pas impossible que celles qui ont accepté (les trois que nous avons retenues) présentent globalement un profil différent de celui des autres établissements. Cette possibilité reste en suspens, mais nous avons somme toute tenté tout au long de la recherche d'être à l'affût des données susceptibles de faire évoluer notre cadre d'analyse.

Rapport-Gratuit.com

Les trois premiers chapitres d'analyse constituent des études de cas individuelles permettant de mettre au jour et d'éclaircir les éléments propres à chaque contexte éducatif tout en analysant les données qui ne peuvent pas faire l'objet d'une comparaison. Ainsi, le premier chapitre d'analyse (chapitre 4) portant sur l'école Steiner a illustré un cas relativement « pur » de communalisation, en ce sens où il s'agissait d'une école produisant du spirituel sans forcément se situer dans un rapport de force avec d'autres groupes sociaux. L'analyse menée dans cette école a donc mis en évidence comment une lignée identitaire peut être construite grâce à l'enracinement dans une tradition et une mémoire créées par l'école. Malgré cette proximité objective avec le reste de la société, due à l'absence de tensions ethniques, les données ont néanmoins indiqué que ce milieu scolaire construisait une certaine frontière spirituelle à l'égard de la société plus large. Dans le cas de l'école Steiner, nous avons finalement constaté que la communauté constituée par l'école acquerrait d'autant plus de crédibilité qu'elle s'incarnait dans une utopie pratiquée (Hervieu-Léger, 2001, p. 141; Séguy, 1999).

Dans le cas de l'école musulmane, faisant l'objet du second chapitre d'analyse (chapitre 5), l'analyse a plutôt montré comment une communauté éducative pouvait adapter les références associées à la religion (en l'occurrence l'islam) de manière à agir comme un pont entre la socialisation primaire (familiale) et celle de la société d'accueil. On constate en effet que la direction et les enseignants de l'école ne réinventent pas la lignée croyante, mais ne la reproduisent pas non plus à l'identique. Les marqueurs religieux et culturels mis à profit dans la scolarisation sont sélectifs, tant chez les parents que dans l'école. Mais, on retrouve à tout le moins des repères suffisamment partagés pour que subsiste la représentation d'une certaine continuité entre l'héritage des parents et la culture identitaire transmise aux enfants. Dans ce contexte, on voit aussi se déployer une utopie pratiquée dans l'école, prenant la forme d'un idéal correctif de la modernité, attestant certains aspects comme la primauté des valeurs démocratiques, mais en contestant d'autres, dont le laxisme moral de la société ambiante. Une frontière morale se construit notamment sur cette distance exprimée à l'égard du reste de la société, tandis qu'une frontière ethnique est parfois ressentie par les acteurs de l'école, en provenance du groupe majoritaire.

En ce qui concerne l'école juive, examinée dans le troisième chapitre d'analyse (chapitre 6), l'analyse reflète principalement comment une institution scolaire permet d'attester une communauté ethnoreligieuse extérieure. La tradition juive enseignée à l'école, souvent qualifiée de « traditionalisme

non religieux» par les parents et les enseignants, présente donc peu de réinterprétations ou de transformations dans ce contexte scolaire. À la différence des autres écoles, l'école juive représente donc un milieu marqué par l'absence d'une véritable utopie pratiquée dans l'école. En effet, elle cherche moins à véhiculer un projet religieux ou à adapter des références à la religion que de conforter le statut d'une communauté relativement stable, grâce à l'apprentissage d'un « croire vécu ». Sur le plan ethnique, l'analyse a par ailleurs révélé la perception d'une frontière découlant de tensions réciproques à l'égard des Canadiens français. Cette frontière, exprimée par de nombreux parents, semble générer des attentes parfois ambivalentes à l'égard de l'apprentissage du français à l'école. Cependant, ces perceptions n'ont pas de prise réelle sur l'orientation du curriculum scolaire, qui lui, mise définitivement sur le rapprochement aux autres Québécois.

Un quatrième et dernier chapitre d'analyse (chapitre 7), abordant les trois écoles dans une perspective comparative, a présenté trois manières de construire, d'adapter ou d'attester une tradition religieuse ou spirituelle à travers l'école. À l'école Steiner, les acteurs souhaitaient d'abord *construire* une communauté « d'individus croyants » réunis en esprit autour de la conception de la Nature humaine élaborée par Rudolph Steiner. Du côté de l'école musulmane, nous avons plutôt mis en lumière une communauté à laquelle puisaient virtuellement les acteurs scolaires pour nourrir leur culture identitaire. L'analyse a ensuite indiqué la tentative à travers l'école juive de consolider la communauté extérieure, à cheval entre une nation, une culture et une religion. Dans tous les cas, nous avons finalement pu voir que ces écoles transmettaient une culture identitaire et un style de vie débordant le cadre scolaire, qui englobaient les croyances religieuses et/ou spirituelles, mais ne s'y réduisaient pas.

8.3. Retombées empiriques et recommandations

Les retombées empiriques et sociales d'une thèse peuvent évidemment s'avérer nombreuses, selon l'angle privilégié par le lecteur ou l'intervenant qui s'y intéresse. Dans ce cas, nous ne chercherons pas à dresser l'inventaire des impacts possibles de cette thèse et des réalités qu'elle donne à voir. Nous discuterons plutôt de quelques retombées majeures qui en découlent et qui pourront éventuellement aiguiller les choix des spécialistes de l'éducation, des intervenants de première ligne, mais aussi des leaders politiques de la société québécoise.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

D'abord, en ce qui concerne les débats relatifs aux écoles religieuses qui ont constitué le point de départ de cette thèse, que peut-on ajouter de nouveau en cette fin de parcours? Rappelons à cet égard que la plupart des critiques portant sur ces écoles séparées se projettent sur deux aspects : les risques d'endoctrinement et la ghettoïsation. Dans le premier cas, les détracteurs des écoles confessionnelles soutiennent en effet que de tels contextes éducatifs risquent d'inhiber le jugement critique des enfants, voire leur liberté de penser et leur capacité à réviser librement leurs conceptions de la vie bonne. Or, notre étude tend plutôt à démontrer à travers le cas des écoles Steiner, juive et musulmane, trois formes originales d'imbrication de la liberté de conscience, fondée sur l'enracinement culturel, et de la liberté de penser, accordant la primauté à la réflexivité.

Dans l'école Steiner, l'autonomie est en effet programmée dans une perspective anthroposophique au cours des premières années de la scolarisation et tend à laisser place à une distance réflexive croissante au fil des années suivantes. L'école musulmane reproduit quant à elle la culture d'origine des parents tout en initiant les élèves à une réflexion critique sur l'islam, le monde musulman et leurs relations avec le reste de la société québécoise. Dans l'école juive, l'autonomie comme liberté de penser est finalement incorporée à l'enseignement religieux, qui intègre une diversité de rapports au croire et à la foi.

Ces résultats, nuançant les allégations repérées dans plusieurs débats, convergent d'ailleurs avec les remarques de Shah (2012) sur les écoles musulmanes, à l'effet que celles-ci chercheraient moins à transmettre une stricte éducation religieuse qu'à assurer le développement intégral de l'enfant : « Nevertheless, the desire is often not necessarily for faith-based education but rather to incorporate more faith-based principles into an integrated education system (Meer, 2007, p. 59) so that the "whole person" can be educated in an Islamic environment (Association of Muslim Social Scientists [AMSS], 2004) » (p. 55). L'auteure britannique ajoute d'ailleurs, comme nous l'avons nous-même mis en perspective, que le choix des parents pour les écoles musulmanes s'inscrit souvent en réaction aux dangers de dérives morales perçus dans la société environnante : « Islamic schools with emphasis on Islamic values, moral code and sex-segregation appear to provide a "safe haven" where young Muslims are expected to learn to be worthy members of the community » (p. 55).

Quant à l'autre courant critique, il postule, comme le souligne la journaliste québécoise Rima Elkouri (2010), que ces écoles « à tendance ghettoïsante [...] isolent des proportions importantes

d'enfants de certaines communautés et vont à l'encontre d'un principe fondamental de notre système d'éducation [le vivre-ensemble] » (p. A22). Comme nous n'avons pas analysé ici l'impact de la socialisation informelle sur l'intégration des jeunes scolarisés dans les écoles Steiner, musulmane et juive, nous ne sommes pas en mesure de conclure que le fait de ne pas fréquenter d'autres Québécois à l'école joue ou non un rôle significatif. Nous constatons néanmoins que les trois écoles étudiées développent des *conceptions* de la citoyenneté articulant dans un particularisme universel une volonté de participation au reste de la société et l'attachement à un vecteur identitaire particulier, servant de dais sacré aux valeurs civiques. Ainsi, dans l'école Steiner, nous avons observé que les enseignants opéraient une universalisation du spirituel tel que conçu par l'anthroposophie, alors que dans l'école musulmane, ils cherchaient à développer des citoyens à la fois Canadiens/Québécois et musulmans, ancrés dans leur culture religieuse et impliqués dans la société plus large. Les acteurs de l'école juive transmettaient, dans la même perspective, un certain nombre de valeurs définies comme universelles, archivées dans le judaïsme, tout en encourageant l'implication dans des activités caritatives, à l'intérieur et hors de la communauté juive.

Ces données font écho une fois de plus à d'autres études récentes, menées entre autres au Royaume-Uni, mettant l'accent sur le mandat intégrationniste des écoles musulmanes, dans un contexte social marqué par l'existence du racisme et de la discrimination :

> This can be a political agenda to combat discrimination aimed at self-preservation. Islamic school are anticipated to provide some knowledge of Islam and Islamic teachings enabling better engagement with faith-related debates and practices as well as preparing the Muslim children to be able to negociate and reconcile the requirements of their faith with their rights and responsibilities as British citizens (Hussain, 2004) (Shah, 2012, p. 56).

Ainsi considérée, l'école musulmane, du moins dans certains cas, apparaît moins comme un « ghetto » que comme un lieu de réappropriation positive de l'identité collective et une courroie d'intégration sociale en contexte minoritaire.

En lien avec ces constatations générales, nous proposerons trois pistes d'action, qui ne visent pas à moraliser les spécialistes de l'éducation et les leaders politiques, mais bien à mettre en évidence des applications concrètes découlant directement de nos données de recherche.

Nous suggérons d'abord d'ouvrir un débat éclairé sur les écoles religieuses (majoritaires et minoritaires) en le replaçant dans le contexte historique d'émergence des écoles ethnoconfessionnelles au Québec et des études empiriques récentes menées sur ces contextes éducatifs. À cet égard, il importe également d'aplanir les préjugés tenaces à l'égard des écoles confessionnelles (ou ethniques) et en même temps, de documenter la réalité empirique de ces établissements d'éducation qui présentent une croissance rapide dans le contexte québécois (toutes affiliations confondues). Il conviendrait dans le même sens de pouvoir placer sur un pied d'égalité le traitement des écoles affiliées au groupe majoritaire (catholiques ou protestantes) et celles issues de courants ou de groupes minoritaires, dans un contexte politique qui, rappelons-le, est désormais défini sur une base laïque. Dans cette perspective, il s'avérerait crucial de confronter le discours public officiel des leaders politiques au Québec mettant de l'avant une vaste ouverture au pluralisme et la réalité, encore marquée par des interactions asymétriques entre certains groupes minoritaires et la majorité sociologique (francophone). En ce sens, un regard neuf sur la scolarisation au sein d'écoles privées de groupes ou de courants minoritaires pourrait éventuellement éclairer le rôle possible de ces institutions communautaires dans l'intégration à la société plus large. En fin de compte, les résultats issus de ce débat doivent être diffusés le plus largement possible, non seulement auprès des différents ministères concernés, mais aussi des médias, des faiseurs d'opinion et des leaders politiques et associatifs.

Au niveau des écoles religieuses ou spirituelles, nous avons certes constaté une préoccupation évidente d'ouverture à la diversité, mais on peut penser que l'absence de contacts avec des enfants d'autres confessions (sauf dans le cas de l'école Steiner) peut avoir un certain impact sur l'intégration sociale des élèves. C'est pourquoi nous croyons que ces milieux éducatifs devraient prévoir des occasions de rapprochement et de socialisation informelle de leurs élèves avec ceux d'autres écoles, privées et publiques, au moyen de programmes de jumelage structurés autour d'activités communes et rigoureusement encadrées. Même si cette piste d'action ne découle pas directement de nos données, nous pouvons penser que ce type d'initiative compléterait avantageusement la formation du citoyen véhiculée dans ces institutions. De tels programmes de jumelage ont d'ailleurs longtemps existé, notamment dans le secteur scolaire juif de Montréal. Or, pour des raisons obscures, probablement en partie liées à une réduction des budgets prévus, ces activités ont à peu près disparu des écoles. Le retour de telles initiatives pourraient pourtant parer à certaines limites de la formation du citoyen au sein des écoles religieuses, qui malgré les bonnes intentions qui les animent souvent, ne sont pas en mesure d'assurer une socialisation informelle significative de leurs élèves avec des jeunes d'autres horizons

culturels et religieux. Cela pourrait donc représenter une avenue prometteuse en matière de sensibilisation réelle à la diversité. Il ne suffit toutefois pas d'organiser n'importe quelle activité réunissant des élèves d'écoles religieuses et des élèves d'autres écoles séculières, publiques ou privées; encore faut-il encadrer de manière rigoureuse ces rencontres afin de favoriser la poursuite d'objectifs communs et un contact positif entre les différents groupes d'élèves. Plusieurs recherches démontrent en effet que les contacts intergroupes ne suffisent pas forcément à favoriser la tolérance et l'ouverture; il importe de prioriser la construction de liens significatifs entre eux (Bourhis, 1994). À cet égard, Cohen (1994) propose d'encadrer le travail d'équipe des élèves en assurant entre autres une égalité des statuts afin d'éviter la reproduction d'éventuels rapports de pouvoir entre les jeunes.

Notre dernière recommandation concerne quant à elle les écoles publiques, où il importe à notre sens d'assurer une prise en compte accrue de la diversité religieuse et culturelle dans le curriculum formel, réel et caché. Plusieurs études récentes (Mc Andrew, Ipgrave et Triki-Yamani, 2010) concernant le traitement de l'islam dans le matériel didactique québécois et ontarien, ont certes mis en évidence une nette amélioration de l'image véhiculée de certains groupes minoritaires. Mais il est selon nous essentiel de poursuivre dans cette voie, dans la mesure où l'image de plusieurs minorités (minorités ethniques « visibles », minorités religieuses « non traditionnelles », jeunes Autochtones, etc.) pose encore question dans les discours et pratiques de l'École au Québec.

Cette recherche illustre par-dessus tout la nécessité de poursuivre l'analyse amorcée ici à partir d'autres contextes éducatifs, en levant par exemple le voile sur les « communautés » construites dans des écoles religieuses issues du groupe majoritaire, souvent situées dans l'angle mort des travaux scientifiques.

8.4. Prospectives de recherche

Plusieurs autres pistes de recherche découlent naturellement de cette thèse. On peut entre autres se demander ce qui en est des écoles publiques, qui jouissent souvent du préjugé inverse à celui exprimé à l'égard des écoles privées religieuses. Plusieurs philosophes et 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 (Gutmann, 2003 ; Leroux, 2012). 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 s'agirait ainsi d'aborder la facette inverse, à travers des écoles publiques, marquées de surcroît par une forte diversité interne – ethnique et religieuse.

Une comparaison entre les contextes québécois et ontarien présenterait notamment un intérêt scientifique manifeste. On constate en effet que les conceptions de la citoyenneté en débat dans les sociétés pluralistes donnent lieu à plusieurs transferts culturels à l'ère de la globalisation (Kymlicka, 2001 ; Westheimer, 2003 ; Wiewiorka, 2005). Dans le cas du Québec, situé au confluent de la tradition pluraliste héritée du monde anglo-saxon et de la conception républicaine française (Mc Andrew, 2001), les débats s'appuient à la fois sur une vision pluraliste de la démocratie (Taylor et Maclure, 2010 ; Weinstock, 2000) tout en « flirtant » avec certaines représentations idéalisées de la citoyenneté, calquées sur le référentiel français (Piotte et Couture, 2012). Ces tensions se cristallisent dans plusieurs enjeux sociaux, comme en témoigne entre autres la question explosive des « accommodements raisonnables », qui a récemment culminé au Québec dans un vaste débat social révélateur de l'entrecroisement complexe de ces diverses conceptions de la citoyenneté. En Ontario, même si la question des accommodements ne s'est pas posée aussi vivement, le district scolaire de Toronto a quand même adopté une politique visant à mieux départager le caractère acceptable ou non de ces diverses demandes (Abtan, 2008 ; Toronto District School Board, 2000). Nous pouvons nous demander jusqu'à quel point ces débats politiques et juridiques se traduisent ou non dans l'école. Le cas échéant, comment influencent-ils les politiques publiques liées au monde scolaire, les orientations curriculaires et même les pratiques pédagogiques?

Finalement, les débats normatifs en sociologie et en philosophie politique mettent l'accent à différents degrés sur l'importance de prendre en compte la diversité dans le monde scolaire et le curriculum (Mc Andrew, Milot, Imbeault et Eid, 2008), même si les auteurs ne s'entendent pas forcément sur la portée et les limites de la place dévolue à cette dimension dans la vie scolaire. De même, plusieurs organismes internationaux, dont l'UNESCO (2001) et le Conseil de l'Europe (2005), ont pointé la haute importance de consolider l'enseignement à la diversité en contexte scolaire pour favoriser la paix sociale et la construction d'un vivre-ensemble plus inclusif. Mais, entre ces débats et les cursus de formation des maîtres en contexte universitaire, y a-t-il une cohérence automatique ou un certain décalage ? Au Québec, de récentes études tendent à montrer que si le thème de la « diversité »

est de plus en plus abordé dans le parcours de formation initiale du personnel scolaire, on constate l'absence de concertation entre les universités et une certaine ambiguïté des objectifs que cet enseignement devrait viser (Larochelle-Audet *et al.*, 2013). De même, si les politiques publiques des diverses sociétés pluralistes tendent à intégrer les recommandations clés des grands organismes internationaux, ces orientations normatives ne se traduisent pas forcément dans le curriculum formel, comme je l'ai déjà illustré dans le cas du Québec (Tremblay, 2010). Advenant le cas où le curriculum formel incorpore ces principes, nous pouvons encore nous demander jusqu'à quel point ces derniers se traduisent dans le curriculum réel et les pratiques adoptées en classe par les enseignants (Westheimer et Kahne, 2004).

C'est pourquoi nous pourrions par exemple étudier si les écoles publiques, au Québec, en Ontario et éventuellement dans d'autres contextes politiques, se « pensent » dans un monde diversifié, sur le plan des politiques scolaires, des orientations curriculaires et des pratiques enseignantes. Nous explorerions en particulier comment ces écoles éduquent à la diversité, en termes d'attitudes et de comportements et si, au final, elles tendent à produire des citoyens à l'éthos plutôt « pluraliste » ou « républicain ».

Des études abordant d'autres types de communautés éducatives, dont celles des minorités nationales (autochtones) au Québec permettraient par ailleurs de mieux comprendre les défis relatifs à l'intégration scolaire et sociale touchant certains de ces groupes. En effet, la scolarisation des jeunes autochtones, tant dans les écoles des réserves qu'à l'extérieur, est fort peu étudiée, et encore moins sous l'angle des liens entre l'identité culturelle/spirituelle des jeunes et les valeurs véhiculées à l'école. Or, notre étude laisse suggérer que la vision du monde (et les modèles de et pour la réalité) représente un enjeu central dans la scolarisation, y compris dans l'analyse des obstacles entravant la réussite de certains groupes. Cette hypothèse gagnerait en particulier à être creusée dans le cas de plusieurs communautés autochtones du Québec, dont l'identité individuelle et collective se voit encore coincée entre la tradition ancestrale et l'influence inévitable de la modernité (Sbarrato, 2005).

En somme, il serait hautement pertinent de mener de nouvelles recherches qualitatives auprès des élèves d'écoles privées religieuses ou publiques. Il conviendrait en effet d'explorer comment ceux-ci traitent cet enseignement et surtout, comment ils construisent, questionnent ou redéfinissent leur

propre identité à travers les entrelacs de leur héritage familial, de la culture scolaire et de leur propre imaginaire…

BIBLIOGRAPHIE

Abtan, P. (2008). L'expérience torontoise, in Mc Andrew, Milot, Imbeault et Eid (Eds.), *L'accommodement raisonnable et la diversité religieuse à l'école publique* (pp. 187-194). Montréal : Fides.

Abu-Laban, B. (1981). *La présence arabe au Canada*. Cercle du livre de France conjointement avec la Division du multiculturalisme, et le Centre d'édition du gouvernement du Canada.

Acte de l'Amérique du Nord britannique (AANB) (1867), site internet, http://www.thecanadianencyclopedia.com/articles/fr/acte-de-lamerique-du-nord-britannique-1867-document, consulté le 18 mars 2013.

Akhtar, N. et M. Narula (2010). The Role of Indian Madrasahs in Providing Access to Mainstream Education for Muslim Minority Students : A West Bengal Experience. *Journal of International Migration and Integration/Revue de l'intégration et de la migration internationale, 11*(1), 91-108.

Allouche-Benayoun, J. (2010). L'enseignement privé juif. Dans C. Béraud Et J.-P. Willaime (Eds.). *Les jeunes, l'école et la religion* (pp. 219-240). Paris : Bayard.

Allouche-Benayoun, J. (2009). L'enseignement privé juif. Dans C. Béraud et J. - P. Willaime (Éds.). *Les jeunes, l'école et la religion* (pp. 219-250). Paris : Bayard.

Anctil, P. (2010). Les rapports entre francophones et juifs dans le contexte montréalais. Dans P. Anctil et I. Robinson (Éds.). *Les communautés juives de Montréal. Histoire et enjeux contemporains* (pp. 38-64). Québec : Septentrion.

Anctil, P. (2005). Les écoles juives privées dans la tourmente. *Annuaire du Québec*. Institut du Nouveau Monde. Montréal : Fides.

Anderson, B. [1983] (2002). *L'imaginaire national : réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*. Paris : La Découverte.

Angers, M. (1992). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Anjou : Centre éducatif et culturel.

RapportGratuit.com

Antonius, R. (2001). Un racisme « respectable ». Dans J. Renaud, L. Pietrantonio et G. Bourgeault (Éds.), *Les relations ethniques en question. Ce qui a changé depuis le 11 septembre 2001* (pp. 253-271). Montréal : Les Presses de l'Université deMontréal.

AMSS – Association of Muslim Social Scientists (2004). *Muslims on education*, site internet, http://www.amssuk.com, consulté le 18 mai 2012.

Association Rudolph Steiner du Québec (2007). Site internet, http://webperso.mediom.qc.ca/~rsteiner/, consulté le 29 juillet 2011.

Astley, J. et L. J. Francis (2010). Promoting positive attitudes towards science and religion among sixth-form pupils : dealing with scientism and creationism. *British Journal of religious education*, *32*(3), 189-200.

Azria, R. (2010). *Le judaïsme*. Paris : Presses universitaires de France.

Barbot, M. –J. et G. Camatarri (1999). *Autonomie et apprentissage : l'innovation dans la formation*. Paris : Presses universitaires de France.

Barrow, R. et R. Woods (1988). *An introduction to Philosophy of Education* (3e Éd.). London and New York : Routledge.

Barth, F. [1969] (2008). Les groupes ethniques et leurs frontières. Dans P. Poutignat et J. Streiff-Fenart (Eds.), *Théories de l'ethnicité* (pp. 203-249). Paris : PUF.

Baubérot, J. (1999). Laïcité, sectes, société. Dans F. Champion et M. Cohen (Éds.). *Sectes et démocratie.* Paris : Seuil.

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

Bauer, J. (2010).Les communautés hassidiques de Montréal. Dans P. Anctil et I. Robinson (Éds.). *Les communautés juives de Montréal. Histoire et enjeux contemporains* (pp. 216-233). Québec : Septentrion.

Bauer, O. (1987). *La question des nationalités et la social-démocratie*. Paris : Arcantère Éditions, Études et Documentation internationales.

Becker, H. S. [1998] (2002). *Les ficelles du métier : comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris : La Découverte.

Berger, P. et T. Luckmann [1966] (2003). *La construction sociale de la réalité.* 2e éd. (Trad. de l'américain par P. Taminiaux). Paris : Armand Colin.

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

Bernstein B. (1971) : On the Classification and Framing of Educational Knowledge. Dans Young M.F.D. (Ed.), *Knowledge and Control* (pp. 47-69). Londres : Collier-Macmillan. (traduction française par J.-C. Chamboredon (1975). Sur les formes de classification et de découpage du savoir dans les

systèmes d'enseignement. Dans Bernstein B., *Langage et classes sociales*. (pp. 263-300). Paris : Éditions de Minuit.

Boucher, Y. (2010). *Minorité musulmane en contexte migratoire: étude de cas d'une mosquée à Saguenay*. Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de Maître ès sciences (M. Sc.) en Anthropologie, Université de Montréal.

Boumaza, M. et A. Campana (2007). Enquêter dans un milieu difficile. *Revue française de science politique, 57*(1).

Bourdieu, P. et C. Passeron (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement.* Paris : Éditions de Minuit.

Bourgeault, G. *et al.* (1995). L'espace de la diversité culturelle et religieuse à l'école dans une démocratie de tradition libérale. *Revue européenne des migrations internationales*, *11*(3), 79-103.

Bourhis, R.Y. et Leyens, J.P. (Eds.) (1994). Stéréotypes, Discrimination et Relations Intergroupes. Sprimont, Belgique: Mardaga.

Bowen, J. (2010). *Can Islam be French? Pluralism and Pragmatism in a Secularist State*. Princeton : Princeton University Press, 110-129.

Brighouse, H. (2010). Religious Belief, Religious Schooling, and the Demands of Reciprocity. Dans Kahane, D., Weinstock, D, Leydet, D. et M. Williams (dir.). *Deliberative Democracy in Practice* (pp. 35-53). Toronto : UBC Press.

Brighouse, H. (2005). Faith based Schools in the United Kingdom : an unenthusiastic defence of a slightly reformed status quo. Dans Gardner, R., Cairns, J. et D. Lawton (Éds.). *Faith Schools. Consensus or Conflict?* (pp. 83-89). London and New York : RoutledgeFalmer.

Bryk, A. S., V. E. Lee, and P. B. Holland (1993). *Catholic Schools and the Common Good.* Cambridge: Harvard UP.

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

Carlgren, F. (2003). *Éduquer vers la liberté. La pédagogie de Ruloph Steiner*. Paris : Les trois Arches.

Césari J. (1998). *Musulmans et républicains, les jeunes, l'islam et la France*. Paris : Complexe.

Champion, F. (1993). La croyance en l'alliance de la science et de la religion, *Archives des sciences sociales des religions*. Paris : CNRS, 206-222.

Charreire, S. et I. Huault (2001). Le constructivisme dans la pratique de recherche : une évaluation à partir de seize thèses de doctorat. *Finance Contrôle Stratégie,* 4(3), 31-55.

Charron, J. - M. (2000). Identité, neutralité et religion. Dans S. Lefebvre (Éd.). *Religion et identités dans l'école québécoise* (pp. 81-90). Montréal : Fides.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Cherblanc, J. (2005). *Théorisation ancrée du religieusement acceptable au Québec : le service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire dans les écoles secondaires francophones de l'Île de Montréal.* Thèse inédite, Montréal : Université du Québec à Montréal.

Chouinard, M. -A. (2009). *Écoles juives – Patience abusive*. Le Devoir, Montréal, 22 avril.

Cohen, E. (1994). *Le travail de groupe. Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène.* Tr. F. Ouellet. Montréal : La Chenelière.

Cohen-Émérique, M. (1984). Choc culturel et relations interculturelles dans la pratique des travailleurs sociaux. *Cahiers de sociologie économique et culturelle*, *7*, 183-218.

Comité catholique du Conseil supérieur de l'Éducation (1996). *L'évaluation du vécu confessionnel. L'école catholique, un choix éducatif et culturel,* Québec : gouvernement du Québec.

Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation (1974). *Voies et impasses*. Québec : gouvernement du Québec. 1974-1980, 5 vol.

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (2011). *Droits de la personne*, site internet, http://www.cdpdj.qc.ca/fr/droits-personne/index.asp?noeud1=1&noeud2=3&cle=0, consulté le 8 mars 2011.

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (2006). *Charte des droits et libertés de la personne du Québec (L.R.Q. C-12)*. Québec : Gouvernement du Québec.

Condon, J. et F. Youssef (1975). *An Introduction to Intercultural Communication.* Indianapolis et New York : The Bobbs Merill Company.

Conseil de l'Europe (2005). *La dimension religieuse de l'éducation interculturelle*. Paris : Conseil de l'Europe.

Corcos, A. (1997). *Les Juifs, Montréal et l'école*. Québec : Septentrion.

Côté, G. (1992). *Éthique, spiritualité et religion au CEGEP*. Rapport d'une recherche du Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation. Sainte-Foy : Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation.

Croteau, J. P. (2010). La communauté juive et l'éducation à Montréal : l'aménagement d'un nouvel espace scolaire (1874-1973). Dans P. Anctil et I. Robinson (Éds.). *Les communautés juives de Montréal. Histoire et enjeux contemporains* (pp. 65-91). Québec : Septentrion.

Daher, A. (2003). Les musulmans au Québec. *Relations*, (685), 29-32.

Dahlin, B. (2010). A state-independent education for citizenship? Comparing beliefs and values related to civic and moral issues among students in Swedish mainstream and Steiner Waldorf schools. *Journal of Beliefs & Values, 31*(2), 165-180.

Davie, G. et D. Hervieu-Léger (1996). Le déferlement spirituel des nouveaux mouvements religieux. Dans G. Davie et D. Hervieu-Léger (Eds.), *Identités religieuses en Europe* (pp. 269-289). Paris: La Découverte.

Deslauriers, J. -P. et R. Mayer (2000). L'observation directe. Dans R. Mayer (Éd.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (pp. 135-157). Montréal: Gaétan Morin.

Derocher, L. (2008). *Vivre son enfance au sein d'une secte religieuse*. Montréal : Les Presses de l'Université du Québec.

Dion, L (1966). *Le bill 60 et la société québécoise*. Coll. « Aujourd'hui ». Montréal : HMH.

Driessen G.W.J.M. et J.J. Bezemer (1999). Background and achievement levels of islamic schools in the Netherlands : are the reservations justified ?. *Race, Ethnicity and Education, 2*(2).

Dubet, F., M. Duru-Bellat et A. Vérétout (2010). *Les sociétés et leur école - Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris : Seuil.

Dupuis, M. (2008). À Stanislas, Dieu reconnaîtra les siens. *Le Monde de l'éducation*. *365*(1), 37-38.

Durand, G. (2004). *Le Québec et la laïcité. Avancées et dérives.* Montréal : Varia.

Dwyer, J. (1998). *Religious Schools v. Children's Rights.* Ithaca : Cornell University Press.

École Maïmonide (2010). *Histoire*, site internet, http://maimonide.ca/Public/ViewPage.aspx?id=1, consulté le 18 mars 2013.

École Rudolph Steiner de Montréal. Pédagogie Waldorf, site internet, http://www.ersm.org/fr/, consulté le 29 juillet 2011.

Elkouri, R. (2010). *Les écoles ghettos.* La Presse, Montréal, 4 décembre, site internet, http://www.lapresse.ca/debats/chroniques/rima-elkouri/201012/04/01-4349217-les-ecoles-ghettos.php, consulté le 18 mars 2013.

Elkouri, R. (2007). *L'école du vivre-ensemble?.* La Presse, Montréal, 28 novembre.

Emy, P. (1981). *Ethnologie de l'éducation.* Paris: PUF.

Estivalèzes, M. (2005). *Les religions dans l'enseignement laïque.* Paris : Presses universitaires de France.

Faculté de théologie de l'Université de Montréal (1999). *La place de la religion à l'école : propositions pour une solution pragmatique.* Mémoire présenté à la Commission de l'éducation de l'Assemblée nationale dans sa réflexion sur la place de la religion à l'école. Dans S. Lefebvre (Éd.), *Religion et identités dans l'école québécoise* (pp. 19-62). Montréal : Fides.

Faivre, A. (2007). *L'ésotérisme.* Paris : PUF.

Fédération des établissements d'enseignement privés du Québec (FEEP) (2007). *L'aspect confessionnel du projet éducatif de l'école privée dans le contexte d'application du programme éthique et culture religieuse*, site internet, http://recit.cadre.qc.ca/~feep/IMG/pdf/Aspect_confessionnel-VF.pdf, consulté le 28 mars 2011.

Feinberg, W. (2006). *For Godness Sake : Religious Schools and Education for Democratic Citizenry*. New York : Routledge.

Foglia, P. (2005). *Rire du monde*. La Presse, Montréal, 15 janvier.

Forquin, J. -C. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.

Francastel, P. (1970). *Études de sociologie de l'art.* Paris: Denoël/Gonthier.

Freire, P. (1973). *Pedagogy of the Oppressed.* New York : Continuum.

Gardner, R. Cairns, J. et D. Lawton (dir.) (2005). *Faith Schools. Consensus or Conflict?*. London and New York : RoutledgeFalmer.

Gates, B. (2005). Faith Schools and colleges of education since 1800. Dans Gardner, R., Cairns, J. et D. Lawton (Éds.). *Faith Schools. Consensus or Conflict?* (pp. 14-35). London and New York : RoutledgeFalmer.

Gearing, F. et P. Epstein (1982). Learning to wait: An ethnographic probe into the Operations of an item of Hidden Curriculum. Dans Spindler, G., *Doing the Ethnography of Schooling*. New York: Hole, Rinehart & Winston.

Geertz, C. (1972). *The interpretation of Cultures.* New York : Basic Books.

Georgiou, T. (2007). *The contribution of Socrates School to the identity formation and academic-professionnal evolution of its graduates* (Master's thesis). University of Crete, Crete, Greece.

Glaser, B. et A. Strauss (1967). *The discovery of grounded theory strategies for qualitative research.* Chicago : Chicago Aldine Pub.

Goffman E. (1975). *Stigmate: les usages sociaux des handicaps*. Paris : Les Editions de Minuit.

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Éditions de Minuit.

Gouvernement de la France. *Loi Debré*, site internet, *http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/loidebre/loi591557.pdf*, consulté le 28 mars 2011.

Gouvernement du Québec. *Loi sur l'enseignement privé, L.R.Q, chapitre E-9*, site internet, http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/E_9/E9.html, consulté le 26 mars 2011.

Gouvernement du Québec. *Règlement d'application de la Loi sur l'enseignement privé*, site internet, http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=3&file=/E_9_1/E9_1R1.HTM, consulté le 28 mars 2011.

Groupe de travail sur la place de la religion à l'école (1999). *Laïcité et religions. Perspective nouvelle pour l'école québécoise*. Québec : gouvernement du Québec.

Gutmann, A. (2003). *Identity in democracy.* Princeton : Princeton University Press.

Gutmann, A. (1995). Civil Education and Social Diversity. *Ethics*, *105*. 557- 579.

Gutmann, A. (1987). *Democratic Education.* Princeton : Princeton University Press.

Habermas, J. (2008). *Entre naturalisme et religion : les défis de la démocratie.* Paris : Gallimard.

Habermas, J. (2006). Religion in the Public Sphere. *European Journal of Philosophy, 14*, 1-25.

Hall, E. T. (1984). *Le langage silencieux.* Paris: Seuil, 187-234.

Hammersley, M. et P. Atkinson (1983). *Ethnography, principles and practice*. London : Tavistock.

Hanf, T. The Sacred Marker: Religion, Communalism and nationalism. *Social Compass, 41*(1).

Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme (1976). *Pacte international relatif aux droits civils et politiques*, site internet, http://www2.ohchr.org/french/law/ccpr.htm, consulté le 18 mars 2013.

Hervieu-Léger, D. (2001). *La religion en miettes ou la question des sectes*. Paris : Calmann-Lévy.

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

Hervieu-Léger, D. (1996). Productions religieuses de la modernité : les phénomènes du croire dans les sociétés modernes. Dans C. Caulier (Ed.), *Religion, sécularisation, modernité* (pp. 37-58). Sainte-Foy : PUL.

Hervieu-Léger, D. (1993). *La religion pour mémoire.* Paris : Cerf.

Herzliah High School (2011). *Accueil*, site internet, http://www.utt.qc.ca/, consulté le 9 mars 2011.

Hohl, J. et Normand, M. (1996). Construction et stratégies identitaires des enfants et des adolescents en contexte migratoire : le rôle des intervenants scolaires. *Revue française de pédagogie*, *117*, 39-52.

Huntington, S. (1997). *Le choc des civilisations*. Paris : Odile Jacob.

Ipgrave, J. (à paraître). *Nitzanah School*, projet de recherche, Université Warwick, Royaume-Uni.

Ipgrave, J. (2010). Including the Religious Viewpoints and Experiences of Muslim Students in an Environment that is Both Plural and Secular. *Journal of International Migration and Integration,*

11(1), 5-22.

Jackson, R. (2005). L'éducation interculturelle et la diversité religieuse : les approches interprétatives et dialogiques en Angleterre. Dans F. Ouellet (Ed.), *Quelle formation pour l'éducation à la religion?* (pp. 105-118). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Jenkins, M.– P. (2008). *Terms of engagement – Muslim and Jewish school communities, cultural sustainability and religious identity,* European Educational Research Association.

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

Kaiser, S. et I. von Schmidt (2006). Histoires et récits de la première à la hutième classe. Dans Fédération des écoles Steiner-Waldorf en France (Ed.), *L'Art de l'éducation*, t. 1 (pp. 44-61). Paris : Fédération des écoles Steiner-Waldorf en France.

Kelly, P. (1997). *Integrating islam : A muslim school in Montreal*. Master Thesis. Mc Gill University, Montréal, Québec.

King, C. (2010). Faith Schools in Pluralistic Britain: Debate, Discussion and Considerations. *Journal of Contemporary Religion, 25*(2), 281-299.

Kintzler, C. (2007). *Qu'est-ce que la laïcité?*. Paris: Vrin.

Kluckhohn F. R. et F. L. Strodtbeck (1973). *Variations in Value Orientation*, 2e Éd., Evanston : Row, Peterson and Co.

Kymlicka, W. (2001). *La citoyenneté multiculturelle*. Montréal : Boréal.

Laferrière, M. (1983).L'éducation des enfants des groupes minoritaires au Québec. De la définition des problèmes par les groupes eux-mêmes à l'intervention de l'État. *Sociologie et sociétés, 15*(2), 117-132.

Lahire, B. (1992). Précisions sur la manière sociologique de traiter du « sens » : Quelques remarques concernant l'"ethnométhodologie, *Langage et société, 59*, 73-89.

Lapassade, G. (1992). *La méthode ethnographique* (document électronique). Paris: Université Paris VIII, 32 p. http://www.ai.univ-paris8.fr/corpus/lapassade/ethngrso.htm.

Laperrière, A. (1984). L'observation directe. Dans Côté, B. (Éd.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Laplantine, F. (2005). *La description ethnographique.* Barcelone: Armand Collin. Coll. Sciences sociales 128.

Larochelle-Audet, J. *et al.* (2013). *La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : portrait quantitatif et qualitatif*. Rapport de recherche, Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques.

Larouche, V. (2010). Subventions controversées à des intégristes musulmans. *Rue Frontenac*, 25 novembre 2010.

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

Legault, G. et R. Bourque (2000). La diversité des visions du monde à travers les valeurs et les croyances, in Legault, G. (Ed.), *L'intervention interculturelle* (pp. 42-68). Montréal: Gaëtan Morin.

Leroux, G. (2012). L'enseignement de l'éthique et les modèles de la vie bonne : vertus et compétences, in N. Bouchard et M. Gagnon (Eds.), *L'Éthique et culture religieuse en question. Réflexions critiques et prospectives* (pp. 15-46). Québec : Presses de l'Université du Québec.

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

Levin, L. (2005). Through the looking glass : religion, identity and citizenship in a plural culture : from the viewpoint of Modern Orthodox Jewish Schools. Dans Gardner, R., J. Cairns et D. Lawton (Éds.), *Faith Schools. Consensus or conflict ?* (pp. 138-144). London : Routledge.

Luca, N. (2004). *Les sectes.* Paris: Presses universitaires de France.

Macedo, S. (1995). Liberal Civic Education vs Religious Fundamentalism. The Case of God vs John Rawls? *Ethics*, *105*(3), 468-496.

Magnan-Mac Kay, M. – O. (2011). *Éducation et frontières linguistiques au Québec: le parcours identitaire d'étudiants universitaires issus de l'école de langue anglaise*. Thèse de doctorat inédite, Département de sociologie, Université Laval.

Martiniello, M. (1995). *L'ethnicité dans les sciences sociales.* Paris : PUF.

Maulini, O. et Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions. Dans O. Maulini & C. Montandon (Ed.). *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Bruxelles : De Boeck (Raisons éducatives).

Mead, M. (1969). *Mind, Self and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist.* London: University of Chicago Press.

Mc Andrew, M. (2010). The Muslim Community and Education in Quebec : Controversies and Mutual Adaptation. *Journal of International Migration and Integration, 11*(1), 41-58.

Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Mc Andrew, M., J. Ipgrave et A. Triki-Yamani *(2010).* The Education of Minority Muslim Students : Comparative Perspective. *Journal of International Migration and Integration/Revue de l'intégration et de la migration internationale, 11(1), 1-4.*

Mc Andrew, M. *et al.* (1999). Densité ethnique et intégration sociale des élèves d'origine immigrante au Québec. *Études ethniques au Canada, 31*(1).

Mc Andrew, M. *et al.* (1995). La concentration ethnique dans les écoles de langue française de l'Île-de-Montréal: un portrait statistique. *Cahiers québécois de démographie, 24*(2).

Mc Andrew, M. et M. Bakhshaei (2012). The difficult integration of Muslims into Québec since 9/11: International or local dynamics?. *International Journal*, LXVII(4).

Mc Andrew, Milot, Imbeault et Eid (Eds.), *L'accommodement raisonnable et la diversité religieuse à l'école publique* (pp. 187-194). Montréal : Fides.

Mc Laughlin, T. et J. M. Halstead, (2005). Are faith schools divisive?. Dans Gardner, R., Cairns, J. et D. Lawton (Éds.). *Faith Schools. Consensus or Conflict?* (pp. 61-73). London and New York : RoutledgeFalmer.

Meer, N. (2007). Muslim schools in Britain: Challenging mobilisations or logicial developments? *Asia Pacific Journal of Educatio, 27*(1), 55-71.

Memon, N. (2010). Social Consciousness in Canadian Islamic Schools. *Journal of International Migration and Integration, 11*(1), 109-117.

Ménard, G. (2007). *Petit traité de la vraie religion.* Montréal : Liber.

Meyor, C. (1996). *Les fondements de la pédagogie Steiner et son image de l'Homme.* Paris : Édition Fédération École Steiner France.

Milot, M. (2008). *La laïcité*. Montréal : Novalis.

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

Milot, M. (2002). *Laïcité dans le Nouveau Monde. Le cas du Québec*. Turnhout : Brepols Publishers.

Milot, M. (1997). L'école face aux particularismes religieux : deux plaidoyers, dans Milot, M. et F. Ouellet (Éds.). *Religion, éducation et démocratie* (pp. 127-149). Montréal : L'Harmattan.

Milot, M. (1992). L'investigation du croire. Parcours et impératifs méthodologiques.

Milot, M. (1991). *Une religion à transmettre? Le choix des parents*. Québec : Les Presses de l'Université Laval. Dans R. Lemieux et M. Milot. *Les croyances des Québécois. Esquisses pour une approche sociologique* (pp. 93-114). Québec: Université Laval, Groupe de recherches en sciences de la religion.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2011). *Gestion du dossier unique sur les organismes. Liste des organismes scolaires*, site internet, http://www.mels.gouv.qc.ca/ministere/organisme/, consulté le 20 mars 2011.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2007). *Indicateurs de gestion : établissements d'enseignement privé.* Québec : MELS.

Ministère des relations avec les ciotyens et de l'immigration (MRCI) (2003). *Données sur la population recensée en 2001 portant sur la religion*, Analyse sommaire, Direction de la population et de la recherche, données tirées de Statistique Canada, Recensement du Canada, 2001.

Morrissette, J. (2010). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages : analyse interactionniste du savoir-faire d'enseignantes du primaire.* Sarrebruck (CH): Les éditions universitaires européennes.

Mossière, G. et D. Meintel (à paraître). Going through the back door : study migrants via religion. Dans *Where is the field ? Exploring migration studies through the lenses of fieldwork*. (Snellamn, H. et L. Hrivi (Éds.). Studia Fennica Ethnologica.

Newman, J. (1986). *Fanatics and Hypocrites.* Buffalo : New York – Promotheus Books.

Novak, M. (1971). *The Rise of the Unmeltable Ethnics.* New York: Mac Millan.

Ogbu, J. (1981). *Origins of Human Competence : A cultural-Ecological Perspective*. *Child Development, 52*(2).

Organisation des nations unies (1948). *Déclaration universelle des droits de l'homme*, site internet, http://www.un.org/fr/documents/udhr/, consulté le 18 mars 2013.

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, *Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement 1960*, 2001, site internet, http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html, consulté le 29 juillet 2011.

Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique, 23*, 147-181.

Paquette, E. (2009). *Rites, récits et règles : voyage au centre de la religion et de la culture*. Association québécoise en éthique et culture religieuse (AQECR), 6 novembre, site internet, www.aqecr.com/wp-content/uploads/.../B4_05_Eve_Paquette.ppt, *consulté le 18 mars 2013.*

Parker-Jenkins, M. (2005). The legal framework of faith-based schools and the rights of the child. Dans Gardner, R., Cairns, J. et D. Lawton (Éds.). *Faith Schools. Consensus or Conflict?* (pp. 36-48). London and New York : RoutledgeFalmer.

Parazelli, M. (1996). Les pratiques de socialisation marginalisée des jeunes de la rue dans l'espace montréalais. *Cahiers de recherche sociologique, 27*, 47-62.

Pena-Ruiz, H. (2005). *Dieu et Marianne. Philosophie de la laïcité.* Paris : Presses universitaires de France.

Peneff, J. (1990). *Le goût de l'observation : comment pratiquer l'observation participante en sciences sociales.* Paris : La Découverte.

Rapport-Gratuit.com

Pépin, M. (2009). *Culture entrepreneuriale et éducation : un regard ethnographique sur ce qui se vit à l'école primaire Cœur-Vaillant*. Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval dans le cadre du programme de maîtrise en psychopédagogie pour l'obtention du grade Maître ès Arts (M. A.). Université Laval, Québec.

Peretz, H. (1998). *Les méthodes en sociologie : l'observation*. Paris : La Découverte, p. 79-94.

Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché, in Houssaye, J. (Ed.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 61-76). Paris : ESF.

Piotte, J. –M. et J. –P. Couture (2012). *Les nouveaux visages du nationalisme conservateur au Québec*. Montréal : Québec Amérique.

Potvin, M. (2008). *Crise des accommodements raisonnables. Une fiction médiatique?*. Montréal : Athéna éditions.

Rawls, J. (1993). *Political Liberalism.* New York : Columbia University Press.

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

Robert, M. et J. Tondreau (2011). *L'école québécoise : débats, enjeux et pratiques sociales*. Montréal : les Éditions Centre éducatif et culturel (CEC).

Robinson, I. (2010). Le judaïsme à Montréal. Dans P. Anctil et I. Robinson (Éds.). *Les communautés juives de Montréal. Histoire et enjeux contemporain* (pp. 23-37). Québec : Septentrion.

Rousseau, L. (2005). *Le retour de l'école ethnique ou le clientélisme d'État*. Le Devoir, Montréal, 18 janvier.

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

Roy, O. (2004). *Globalized Islam : The Search for a New Ummah*. New York : Columbia University Press.

Roy, O. (2002). *L'islam mondialisé*. Paris : Édition du Seuil.

Ruse (2003). *Darwin and design: Does evolution has a purpose?* Cambridge: MA London: Harvard University Press.

Sandel, M. (1996). The Source of our Discontent. *The Atlantic Monthly,* mars, 57-74.

Sbarrato, N. L'éducation dans les communautés autochtones au Québec: du système d'écoles résidentielles à l'espoir contemporain. *Globe: Revue internationale d'études québécoises, 8*(2), 261-278.

Schatzman, L et L. Strauss (1973). *Field research. Strategies for a natural sociology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Schnapper, D. (2003). *La communauté des citoyens. Sur l'idée moderne de nation.* Paris: Gallimard.

Schnapper, D. (2000). *Qu'est-ce que la citoyenneté?*. Paris : Gallimard.

Shah, S. (2012). Muslim schools in secular societies : persistence or resistance!. *British Journal of Religious Education, 34*(1), 51-66.

Séguy, J. (1999). *Conflit et utopie ou réformer l'Église – Parcours wébérien en douze essais*. Paris : Éditions du Cerf.

Sercia, P. (2007). L'aptitude au français d'élèves fréquentant des écoles ethnoreligieuses au Québec. *Diversité urbaine, 7*(2), 43-59.

Sercia, P. (2005). *Les modèles d'intégration sociale d'élèves fréquentant les écoles ethnoreligieuses au Québec.* Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, Montréal.

Shahar, C., M. Weinfeld et A. Blander (2010). Analyse démographique et socioculturelle de la communauté juive montréalaise. Dans P. Anctil et I. Robinson (Eds.). *Les communautés juives de Montréal. Histoire et enjeux contemporains* (pp. 191-215). Québec : Septentrion.

Short, G. (2002). Faith-based Schools: A Threat to Social Cohesion?. *Journal of Philosophy of Education*, *36*, 559-72.

Simard, (1991). Droits, identités et minorités: à l'arrière-plan de l'éducation interculturelle. Dans F. Ouellet et M. Pagé (Éds.), *Pluriethnicité, éducation et société: construire un espace commun* (pp. 155-195). Québec: IQRC.

Sobocinski, A. (2008). Les musulmans veulent s'intégrer sans se renier. *Le Monde de l'éducation*, *365*(1), 30-33.

Stolzenberg, N. (1993). He drew a circle that shut me out : assimilation, indoctrination, and the paradox of liberal education. *Harvard Law Review*, *106*(3), 588-666.

Steiner, R. (1987). *La nature humaine. La connaissance de l'homme, fondement de l'éducation*. Paris : Triades.

Steiner, [1960] (1982). *L'éducation de l'enfant à la lumière de la science spirituelle.* Paris : Triades.

Steiner, R. (1978). *L'Enfant et le cours de la vie: L'Art de l'éducation* (vol. 2). Paris : Triades.

St-Onge, R. (1986). *Pour une intégration de la philosophie éducative Waldorf au Québec : problématique pour une étude de la philosophie éducative de Rudolph Steiner*. Mémoire de maîtrise. Université de Montréal.

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

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

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

Taylor, C. et J. Maclure (2010). *Laïcité et liberté de conscience*. Montréal : Boréal.

Taboada-Leonetti, I. (1989). Stratégies identitaires et minorités dans les sociétés pluriethniques. *Revue Internationale d'Action Communautaire, 21*(61), 95-107.

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

Thiessen, E. (2001). *In defence of religious schools and colleges*. Montréal : McGill-Quenn's University Press.

Toronto District School Board (2000). *Guidelines and Procedures for the Accommodation of Religious Requirements, Practices, and Observances*, site internet, http://www.tdsb.on.ca/wwwdocuments/programs/equity_in_education/docs/guidelines%20and%20procedures.pdf , consulté le 20 novembre 2012.

Tremblay, S. (2011). *Les établissements scolaires ethnospécifiques au Québec, au Canada et en France : encadrements et impacts*. Rapport sous la direction de V. Amiraux, M. Mc Andrew et M. Milot.

Tremblay, S. (2010). *École et religions. Genèse du nouveau pari québécois.* Montréal : Fides.

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.

Ulrich, H. (1994). Rudolph Steiner (1861-1925), Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée, *XXIV*(3-4), site internet, http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/steinerf.pdf , consulté le 26 novembre 2010.

Van Den Berghe, P. (1967). Pluralisme social et culturel. *Cahiers internationaux de sociologie*, 43, 67-78.

Vasquez-Bronfman, A. et Martinez, I.(1996). *La socialisation à l'école. Approche ethnographique.* Paris: PUF.

Vermeer, P. (2009). Denominational schools and the (religious) socialisation of youths : a changing relationship. *British Journal of Religious Education, 31*(1), 201-211.

Vernette, J. (2002). *Les sectes.* Paris : PUF.

Vernette, J. (1992). *Les sectes.* Paris : PUF.

Vernette, J. (1990). *Les sectes : que dire ? que faire ?* Paris : Editions Salvator.

Vienne, Ph. (2005). Mais qui a peur de l'ethnographie scolaire? *Éducation et sociétés, 16*(2), 177-192.

Walzer, M. (1983). *Spheres of Justice. A Defense of Pluralism and Equality*. New York : Basic Books.

Weber, M. [1971] (1995). *Économie et société. Tome 1.* Paris : Plon.

Weber, M. [1971] (1995). *Économie et société. Tome 2.* Paris : Plon.

Weber, M. [1904-1905] (1964). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme. Suivi d'un essai.* Paris : Librairie Plon.

Weinfeld, M. (2001). *Like everyone else… But different : The Paradoxical Success of Canadian Jews*. Toronto : McClelland and Stewart.

Weinstock, D. (2000). Démocratie et délibération. *Archives de philosophie*, *63*, 405-421.

Westheimer, J. (2003). Citizenship Education for a Democratic Society, *Teach Magazine*, April 2003.

Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What kind of Citizen ? The Politics of Educating for Democracy, *American Educational Research Journal. 41*(2).

Wheitman, J. (2010). Religious Education and Democratic Character. Dans Kahane, D., Weinstock, D, Leydet, D. et M. Williams (Eds.). *Deliberative Democracy in Practice* (pp. 54-73). Toronto : UBC Press.

Wheitman, P. J. (2002). *Religion and the Obligations of citizenship*. Cambridge : Cambridge University Press.

Wiesel, E. (1972). *Célébration hassidique. Portraits et légendes,* Paris, Seuil, p. 19.

Wiewiorka, M. (2005). *La différence. Identités culturelles : enjeux, débats et politiques*. Tour d'Aigues : Éditions de l'Aube.

Willaime, J.-P. (2005). *Des maîtres et des dieux. Écoles et religions en Europe*. Paris : Belin.

Willaime, J. - P. (1996). Laïcité et religion en France. Dans Davie, G. et Hervieu-Léger, D. (Éds.), *Identités religieuses en Europe* (pp. 153-171). Paris: La découverte.

Willaime, J. - P. (1995). *Sociologie des Religions*. Paris : PUF.

Woods, P. (1996). Préface. Dans Vasquez-Bronfman, A. et Martinez, I.(1996). *La socialisation à l'école. Approche ethnographique.* Paris : PUF.

Woods, P. (1995). *Creative teachers in primary schools*. Buckingham : Open University Press.

Zachartchouk, J. -M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel.* Paris : ESF.

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

APPENDICE 1

GRILLE D'APPROCHE – OBSERVATION

1. Les interactions entre le curriculum séculier et la perspective religieuse ou spirituelle de l'école

- Y a-t-il des thèmes ou des aspects du curriculum formel plus propices à l'intégration des valeurs religieuses ou spirituelles de l'école? Comment cela se manifeste-t-il?
- Dans leur discours, les enseignants ont-ils recours à un langage ou à un vocabulaire particulier, propre à la communauté réunie dans l'école?
- Y a-t-il des thèmes ou des aspects du curriculum formel plus susceptibles de susciter des conflits entre les valeurs religieuses ou spirituelles de l'école et les valeurs (séculières, pluralistes, etc.) véhiculées dans le curriculum officiel?
- Dans de tels cas, quels types de stratégies déploient les enseignants pour gérer ces conflits (évitement, cloisonnement, parti pris, conciliation des interprétations, etc.)?
- Y a-t-il certains rituels à connotation religieuse ou spirituelle qui ponctuent la journée de classe, la séance de cours ou plus largement la vie scolaire?
- Quel sens donnent les enseignants à ces rituels à travers leurs discours, leurs attitudes ou leurs pratiques?

2. La conception et la place de l'autonomie dans la scolarisation

- Est-ce que les activités pédagogiques et le discours des enseignants incitent les élèves à réfléchir, à se questionner, ou les orientent plutôt dans une direction normée? Cela dépend-il des cas?
- Quels comportements des élèves (curiosité, esprit critique, conformisme, etc.) à cet égard semblent les plus appréciés par les enseignants (commentaires positifs, félicitations, etc.)?
- Y a-t-il des thèmes ou des sujets tabous liés aux valeurs religieuses ou spirituelles de l'école qui sont plus propices aux tensions (ou aux malaises) entre les enseignants et les élèves?
- Quelles stratégies les enseignants utilisent-ils pour gérer ces tensions ou ces malaises (évitement, attitude ou discours autoritaire, invitation des élèves à la discussion, etc.)?
- Quelles méthodes d'enseignement utilisent le plus souvent les enseignants (exposés magistraux, apprentissages coopératif, débats régulés, etc.)?
- Dans leurs discours, leurs attitudes et leurs pratiques, les enseignants tendent-ils à reconnaître la légitimité de diverses interprétations possibles de la tradition religieuse

ou spirituelle de l'école (par rapport aux textes et aux normes) ou bien à en privilégier une en particulier?

3. La formation du citoyen dans une perspective religieuse ou spirituelle

- Les enseignants abordent-ils des thèmes en lien avec la diversité religieuse ou spirituelle (à l'intérieur de la tradition de l'école ou d'autres traditions)?
- Comment ont-ils tendance à présenter aux élèves cette différence (mise en valeur des points communs, des différences, évitement, parti pris, etc.)?
- Qu'est-ce qui semble visé comme attitudes ou comportements dans les activités ou situations d'apprentissage portant sur d'autres traditions religieuses (cloisonnement, tolérance; empathie, reconnaissance, etc.)?
- Y a-t-il des sanctions, symboliques ou explicites, si un élève s'écarte des attentes de l'enseignant?
- Retrouve-t-on souvent, dans le discours des enseignants, une référence à un vecteur d'appartenance, une manière d'affirmer le Nous (religion, culture, tradition, valeurs morales, etc.)?
- Cette référence à une communauté de destin est-elle mise en opposition, dans le discours, les attitudes ou les pratiques des enseignants avec une autre communauté repoussoir, un Eux (un autre groupe religieux, la société québécoise plus large, etc.)?
- Les éléves s'écartant de ce modèle identitaire valorisé reçoivent-ils des sanctions symboliques (ou explicites) de la part de l'enseignant?

4. La hiérarchisation des valeurs éducatives

- Y a-t-il des visées éducatives qui semblent plus importantes dans le discours et les attitudes des enseignants à l'égard des élèves (performance académique, préparation au marché du travail, valeurs morales, attitudes sociales, etc.)?
- Quels types d'attitudes ou de comportements de la part des élèves attirent les réactions les plus positives des enseignants (félicitations, sourire, marques d'encouragement, etc.)?
- Y a-t-il des sanctions symboliques ou explicites si les élèves s'écartent des attentes de l'enseignant?

APPENDICE 2

GUIDE D'ENTREVUE DESTINÉ AUX DIRECTIONS D'ÉCOLE

Préambule: Présentation des intervieweurs
Présentation de la recherche et de ses objectifs
Objectifs, modalités et durée de l'entrevue
Confidentialité et utilisation des informations recueillies
Garantie d'anonymat
Autorisation d'enregistrer l'entrevue
Questions de la personne interviewée

1. **Information générale sur l'école**
    a. Historique (contexte de création, date de création, fondateur, dates clés)
    b. Caractéristiques administratives générales de l'établissement (statut juridique, subventions – coût de scolarité; organigramme administratif : enseignants, conseil d'administration, conseil d'établissement, départements, autres membres du personnel)
    c. Effectifs scolaires : Profil des élèves (origine(s), langue, âge, sexe, sélection, etc.)
    d. Langues d'enseignement

2. **Missions / objectifs / projet éducatif**
    a. **Du point de vue académique / scolaire** : objectifs pédagogiques, réussite scolaire (palmarès, etc. ?), définition du projet éducatif (objectifs à atteindre, stratégies employées, outils utilisés, au regard des curriculums, des parents et des milieux locaux) ;
    b. **Du point de vue communautaire et religieux** : orientations doctrinales / religieuses ou spirituelles / communautaires;
    c. **Du point de vue de la société québécoise :** intégration des élèves en société, vision de la citoyenneté, intégration des valeurs de la « communauté scolaire » dans la société plus large.

3. **Mode de fonctionnement**
    a. **Normes / codes de vie :** comportements, vestimentaires, valeurs, pratiques, langage… comment mis en place : consignes, affichages, règlements, etc.
    b. **Curriculum :** intégration du curriculum québécois et juif, ou musulman, ou Steiner?
    c. **Encadrement et personnel enseignant** (liste des enseignants avec leurs matières; profil des enseignants – formation, âge, nationalité, pays d'origine, etc.)

d. **Relations au sein de la communauté :** parents, communauté, autres écoles juives, ou musulmanes, ou Steiner;
e. **Relations extérieures :** commission scolaire (jumelages); MELS ; à l'étranger – autres écoles juives, ou musulmanes, ou Steiner?

4. Défis et enjeux

a. Quels sont les principaux défis et enjeux que vit en ce moment la communauté juive, ou musulmane, ou Steiner (anthroposophique ou les écoles Steiner) en général et votre école en particulier ?

APPENDICE 3

GUIDE D'ENTREVUE DESTINÉ AUX ENSEIGNANTS

Préambule: Présentation des intervieweurs
Présentation de la recherche et de ses objectifs
Objectifs, modalités et durée de l'entrevue
Confidentialité et utilisation des informations recueillies
Garantie d'anonymat
Autorisation d'enregistrer l'entrevue
Questions de la personne interviewée

Thème 1. L'enseignant et son milieu de travail

1. **Parlez-moi de votre parcours professionnel :**
    a. Diplôme (programme, université)
    b. Expérience de travail : écoles publiques / privées / juives ?
    c. L'école actuelle (depuis quand, par quel processus, vos motivations à travailler dans une école juive , formation particulière à l'entrée ou en cours d'emploi ?)
    d. Votre évaluation globale de l'expérience (points positifs, défis, comparaison, le cas échéant, avec la situation dans une école publique).

2. **Parlez-moi de votre classe:**
    a. Les matières enseignées, les méthodes d'enseignement favorisés (cours magistral, travail d'équipe , débats régulés , etc.)
    b. Les élèves (âge, niveau socio – économique, ancienneté d'implantation, degré de pratique religieuse, mixité, origine nationale ou ethnique, langue d'usage principale, etc.) et leur profil comme apprenants (niveau général de la classe vs exigences du programme, acquis et défis particuliers, etc.)
    c. Les parents (soutien aux apprentissages de leurs enfants, communication avec l'enseignant(e), participation à des activités de l'école et de la classe, etc.)

Thème 2. L'adaptation du curriculum et des pratiques d'enseignement

3. **Comment faites-vous pour adapter le programme scolaire québécois à la perspective religieuse et culturelle de votre école ?**

    Curriculum informel :

a. Quelles normes ou pratiques vous semblent importantes pour maintenir le climat distinct de l'école (vestimentaires, rituels, événements marquants l'année, etc.) ?

b. Est-ce que tous les élèves respectent ces normes ou adhèrent à ces pratiques (obligation, sensibilisation ou facultatif)? Si non, pourquoi ?

c. Quels sont les symboles ou les objets dans l'aménagement de l'espace ou de la décoration dans la classe qui rappellent aux élèves qu'ils sont dans une école juive ?

Curriculum formel et réel :

a. Y a-t-il des thèmes ou des aspects du programme de votre matière qui sont susceptibles de susciter des conflits entre les valeurs de l'école et les valeurs véhiculées dans le curriculum officiel?

b. Quels types de stratégies déployez-vous pour gérer ces conflits (évitement, cloisonnement, parti pris, conciliation des interprétations, etc.)?

c. Comment intégrez-vous la dimension religieuse dans votre enseignement et dans les activités pédagogiques en général ? Quels sont vos « trucs » ?

d. Quand vous abordez des sujets qui touchent à la religion en classe d'ECR ou d'histoire, vous arrive-t-il de faire discuter les élèves sur ce qu'ils pensent de ces sujets? Pouvez-vous me raconter une expérience de dialogue réussie? Pouvez-vous me raconter une expérience de dialogue qui s'est moins bien passée? Pourquoi?

e. (Seulement enseignants d'ÉCR) Que faut-il enseigner aux élèves pour que l'enseignement du judaïsme soit une « réussite » (au regard de vos attentes ou des objectifs à atteindre) selon vous?

f. Y a-t-il parfois des discussions entre collègues ou lors de réunions plus formelles sur ces enjeux ou de façon plus générale sur le projet éducatif de l'école ?

Thème 3. La place de l'autonomie dans la scolarisation

Mises en situation : Vous êtes dans un cours d'histoire et d'éducation à la citoyenneté ou d'éthique et de culture religieuse, et un élève déclare : « Je ne comprends pas! Comment est-il possible que l'Ancien Testament soit vrai en même temps que le Coran? Que certains juifs ne respectent pas ce qu'il y a dans la Torah? » Ou encore il vous demande : « Quelle est la meilleure façon de pratiquer le judaïsme ? Qu'est-ce qu'il faut respecter? »

a. Comment réagissez-vous dans de telles situations?

b. Y a-t-il des thèmes ou des sujets « tabous » liés aux valeurs de l'école qui sont plus propices aux tensions (ou aux malaises) entre les élèves et vous ?

c. Quelles stratégies utilisez-vous pour gérer ces tensions ou ces malaises (évitement, attitude ou discours autoritaire, invitation des élèves à la discussion, etc.)?

d. À partir de quel âge, les élèves seraient-ils prêts à apprendre sur d'autres religions et cultures, selon vous? Pourquoi?

e. Comment votre enseignement peut-il s'intégrer dans l'éducation juive préconisée dans l'école?

Thème 4. La construction du citoyen

4. A votre avis, quels sont les avantages et les défis pour un élève de fréquenter une école comme la vôtre ?

Rapport-Gratuit.com

a. Quel rôle les valeurs religieuses/spirituelles peuvent–elles jouer dans le développement du sens moral, de l'éthique ou de l'engagement citoyen ? Jusqu'à quel point cela influence-t-il votre enseignement ?

b. Qu'est ce qu'un élève retiendra de son passage ici ? Qu'est-ce que ça lui aura apporté ?

c. Y a-t-il des lacunes sur la plan de la formation, de la socialisation ou de la connaissance de la société québécoise qu'il aura à combler plus tard selon le projet de vie qu'il choisira ?

5. Les élèves qui fréquentent votre classe ont-ils l'occasion d'être sensibilisés à la diversité ?

a. Vous m'avez mentionné que votre classe comprend (le cas échéant, des francophones et des anglophones / des sépharades et des ashkénazes / des élèves d'implantation ancienne vs récente / des élèves dont les familles sont plus ou moins pratiquantes ou de rites religieux différents, etc. voir Q 2b). Cela a-t-il un impact sur la dynamique de la classe et des relations entre élèves ?

b. Êtes-vous amené à prendre en compte les différences liées à ces caractéristiques qui peuvent influer sur l'enseignement des valeurs? Est-ce que cela suscite des questionnements et des apprentissages chez les élèves en classe ?

c. Est-ce que certains parents ont des attentes ou des préoccupations différentes liées à l'une ou l'autre de ces caractéristiques ? Comment y réagissez-vous?

6. Les élèves de votre classe ont-ils l'occasion dans le cadre de vos cours ou d'activités organisées par l'école auxquels vous participez de s'impliquer dans leur communauté ou dans la société en général ?

a. Du bénévolat (implication citoyenne ou religieuse, organisations caritatives, etc.)? Sinon, pourquoi ?

b. Des rencontres formelles (ex. jumelage, compétitions sportives, etc.) avec des jeunes d'autres écoles ? (juives, autres écoles privées, publiques) Sinon, pourquoi ?

c. Comment se passent ces activités ? Quel intérêt ces activités représentent-elles à vos yeux ?

Thème 5. Hiérarchisation des valeurs éducatives

7. **Pouvez-vous décrire le cas d'un élève de l'an dernier qui, selon vous, a « réussi son année » et à l'inverse celui d'un élève dont le parcours n'a pas été positif ?**

a. Pourquoi ? Qu'est-ce que la réussite éducative pour vous ?

b. Plus spécifiquement, parmi tous ces objectifs associés à l'éducation, lesquels sont les plus importants à vos yeux ? (ordre de priorité)

- Que l'élève soit épanoui et heureux ?
- Qu'il développe son plein potentiel et sa personnalité propre ?
- Qu'il ait des liens harmonieux avec sa famille et sa communauté ?
- Que son éducation morale et religieuse soit conforme aux traditions juives?
- Que ses résultats scolaires soient excellents ?
- Qu'Il soit en mesure de poursuivre des études supérieures ?
- Qu'il maitrise le français et connaisse la société québécoise ?
- Qu'il soit outillé pour vivre dans une société pluraliste ?

c. Jusqu'à quel point votre conception est-elle celle qui prévaut généralement à l'école ?

APPENDICE 4

GUIDE D'ENTREVUE DESTINÉ AUX PARENTS D'ÉLÈVES

Préambule: Présentation des intervieweurs
Présentation de la recherche et de ses objectifs
Objectifs, modalités et durée de l'entrevue
Confidentialité et utilisation des informations recueillies
Garantie d'anonymat
Autorisation d'enregistrer l'entrevue
Questions de la personne interviewée

1. Attentes à l'égard de l'école / projet éducatif / enseignants :

a. **École** : où ont-ils entendu parler de l'école?; pourquoi avoir choisi cette école – comment la direction ou les enseignants les ont convaincu, accueilli?; quelles différences ou ressemblances par rapport aux écoles publiques?; prévoient-ils un changement d'école dans les prochaines années (ou entre le primaire et le secondaire), pourquoi?
b. **Normes et valeurs, projet éducatif** : y a-t-il des normes adoptées par l'école (comportementales, vestimentaires, etc.) qu'ils considèrent particulièrement importantes?; quelles valeurs souhaitent-ils que l'école transmette à leurs enfants?; que voudraient-ils que leurs enfants conservent le plus de leur passage à l'école dans leur vie adulte?; auraient-ils aimé eux-mêmes fréquenter une telle école dans leur jeunesse (cela a-t-il été le cas)?;
c. **Enseignement** : description d'un enseignant apprécié des parents et d'un enseignant moins aimé; comment ils décrivent ce qu'ils attendent d'un bon enseignant; qu'est-ce qui pourrait être amélioré dans l'école, son projet éducatif, environnement scolaire ou enseignement?

2. Implication dans le milieu scolaire / liens école-famille :

a. **Importance de l'implication** : implication dans les activités de l'école – lesquelles, ex. réunions, journées d'activités, sorties parascolaires, etc. ?; aiment-ils participer à ces activités, pourquoi?; l'implication des parents est-elle valorisée dans l'école?;
b. **Liens entre l'école et la famille, engagement des parents** : y a-t-il des exigences ou des attentes de l'école à l'égard de l'éducation parentale, de l'encadrement à la maison (pratiques religieuses, usage de la télévision, etc.)?;
c. **Implication extrascolaire, liens avec la communauté scolaire**: y a-t-il d'autres activités auxquelles ils participent avec des membres de l'école (personnel, parents, etc.) à l'extérieur du cadre scolaire?

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

3. Attentes relatives à l'accompagnement spirituel / religieux de leurs enfants :

a. **Héritage religieux, spirituel à la maison** : qu'est-ce qu'ils transmettent comme valeurs, pratiques, traditions à la maison?; pourquoi est-ce important (éthique, soutien existentiel, aspects communautaires, etc.); temps investi; fréquentation des lieux de culte? Est-ce qu'il y a des différences entre ce qu'ils ont reçu et ce qu'ils transmettent quant au contenu de l'héritage religieux / spirituel?
b. **Attentes à l'égard de l'école en matière de quête spirituelle de l'enfant – transmission de la foi**; pratiques religieuses (prières); où commence et se termine le rôle des parents et de l'école?; qu'est-ce qui pourrait être amélioré?

4. Réussite scolaire de l'enfant / liens sociaux de l'enfant :

a. **Conception de la réussite** : l'enfant réussit-il bien à l'école? Comment l'école contribue à cette réussite ou à ces difficultés?; qu'est-il important pour eux comme indicateur de réussite? (performance, vertus de caractère, aptitudes sportives ou sociales)?; que pourrait-il être amélioré pour favoriser la réussite?; qu'est-ce que leurs enfants aiment ou n'aiment pas de l'école?;
b. **Vie sociale de l'enfant** : qui sont leurs amis – origine ethnique, appartenance religieuse - à l'école, en dehors de l'école?

APPENDICE 5

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT
DIRECTIONS D'ÉCOLE

Titre de la recherche : Les écoles privées à projet religieux ou spirituel

Chercheure: Stéphanie Tremblay, doctorante, département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation (FSE), Université de Montréal

Directrice et co-directrice de recherche : Marie Mc Andrew, professeure titulaire, département d'administration et fondements de l'éducation (FSE), Université de Montréal; Micheline Milot, département de sociologie, Université du Québec à Montréal

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

La légitimité des écoles privées fondées sur un projet « parallèle », qu'il soit religieux, spirituel ou fondé sur une vision du monde et de l'humain alternative à celle d'autres écoles publiques, fait l'objet de vifs débats, tant au Québec que dans plusieurs autres sociétés libérales. Les uns accusent en effet ces écoles d'« encapsuler » leurs élèves autour d'un projet éducatif incompatible avec les finalités du curriculum public, alors que les autres y voient des avenues souhaitables pour consolider la culture primaire de l'enfant tout en favorisant son intégration à la société plus large. Or, peu d'études se sont attardées, aussi bien au Québec qu'ailleurs, à explorer ce qui se passe réellement à l'intérieur de ces écoles, et ainsi à mieux comprendre leurs véritables visées éducatives.

C'est pourquoi nous proposons, dans le cadre de notre recherche, de démystifier la réalité de certaines de ces écoles à Montréal au moyen d'une recherche empirique. Notre principal objectif consistera donc à étudier de quelle manière et sous quels aspects (identitaires, civiques, éducatifs, etc.) le projet particulier d'écoles privées de groupes ou courants minoritaires se traduit dans les discours et les pratiques de l'école. Votre école a été choisie parce qu'elle abrite un projet éducatif minoritaire, souvent ciblé par les controverses, mais très peu documenté par la recherche.

2. Participation à la recherche

La participation à cette recherche consiste à rencontrer la chercheure pour une entrevue d'environ 60 à 90 minutes, dans les locaux de votre école. L'entrevue sera enregistrée.

3. Confidentialité

Tous les renseignements recueillis à votre sujet demeureront entièrement confidentiels. Les entrevues seront retranscrites et les enregistrements effacés. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seul le chercheur principal et/ou la personne mandatée à cet effet auront la liste des participants et du numéro qui leur aura été accordé. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans le bureau de la chercheure à l'UdeM. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits au plus tard le 1er janvier 2019, conformément aux règles en vigueur à l'Université de Montréal. Seules les données ne permettant pas de vous identifier pourront être conservées après cette date.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances, mais aussi à la constitution d'un portrait plus fidèle et nuancé de la situation concrète des écoles à projet religieux ou spirituel à Montréal.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps par avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheure, au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements personnels vous concernant et qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

B) CONSENTEMENT

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

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

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

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

Signature du chercheur_____ Date : _____
(ou de son représentant)

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Stéphanie Tremblay, chercheure principale.

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

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant

APPENDICE 6

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT
ENSEIGNANTS

Titre de la recherche : Les écoles privées à projet religieux ou spirituel

Chercheure: Stéphanie Tremblay, doctorante, département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation (FSE), Université de Montréal

Directrice et co-directrice de recherche : Marie Mc Andrew, professeure titulaire, département d'administration et fondements de l'éducation (FSE), Université de Montréal; Micheline Milot, département de sociologie, Université du Québec à Montréal

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

6. Objectifs de la recherche

La légitimité des écoles privées fondées sur un projet « parallèle », qu'il soit religieux, spirituel ou fondé sur une vision du monde et de l'humain alternative à celle d'autres écoles publiques, fait l'objet de vifs débats, tant au Québec que dans plusieurs autres sociétés libérales. Les uns accusent en effet ces écoles d'« encapsuler » leurs élèves autour d'un projet éducatif incompatible avec les finalités du curriculum public, alors que les autres y voient des avenues souhaitables pour consolider la culture primaire de l'enfant tout en favorisant son intégration à la société plus large. Or, peu d'études se sont attardées, aussi bien au Québec qu'ailleurs, à explorer ce qui se passe réellement à l'intérieur de ces écoles, et ainsi à mieux comprendre leurs véritables visées éducatives.

C'est pourquoi nous proposons, dans le cadre de notre recherche, de démystifier la réalité de certaines de ces écoles à Montréal au moyen d'une recherche empirique. Notre principal objectif consistera donc à étudier de quelle manière et sous quels aspects (identitaires, civiques, éducatifs, etc.) le projet particulier d'écoles privées de groupes ou courants minoritaires se traduit dans les discours et les pratiques de l'école. L'étude est ainsi menée dans votre école et bénéficie déjà, à cet égard, du soutien de la Direction.

7. Participation à la recherche

La participation à cette recherche consiste à rencontrer la chercheure pour une entrevue - qui sera enregistrée - d'environ 60 à 90 minutes, dans les locaux de votre école, puis à la recevoir dans votre classe pour une observation qui s'étalera sur 5 à 10 séances de cours.

8. Confidentialité

Tous les renseignements recueillis à votre sujet demeureront entièrement confidentiels. Les entrevues seront retranscrites et les enregistrements effacés. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seul le chercheur principal et/ou la personne mandatée à cet effet auront la liste des participants et du numéro qui leur aura été accordé. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans le bureau de la chercheure à l'UdeM. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits au plus tard le 1er janvier 2019, conformément aux règles en vigueur à l'Université de Montréal. Seules les données ne permettant pas de vous identifier pourront être conservées après cette date.

9. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances, mais aussi à la constitution d'un portrait plus fidèle et nuancé de la situation concrète des écoles à projet religieux ou spirituel à Montréal.

10. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps par avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheure, au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements personnels vous concernant et qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

B) CONSENTEMENT

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

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

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

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

Signature du chercheur_____ Date : _____
(ou de son représentant)

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Stéphanie Tremblay, chercheure principale.

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

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant

APPENDICE 7

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT
PARENTS

Titre de la recherche : Les écoles privées à projet religieux ou spirituel

Chercheure: Stéphanie Tremblay, doctorante, département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation (FSE), Université de Montréal

Directrice et co-directrice de recherche: Marie Mc Andrew, professeure titulaire, département d'administration et fondements de l'éducation (FSE), Université de Montréal; Micheline Milot, département de sociologie, Université du Québec à Montréal

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

11. Objectifs de la recherche

La légitimité des écoles privées fondées sur un projet « parallèle », qu'il soit religieux, spirituel ou fondé sur une vision du monde et de l'humain alternative à celle d'autres écoles publiques, fait l'objet de vifs débats, tant au Québec que dans plusieurs autres sociétés libérales. Les uns accusent en effet ces écoles d'« encapsuler » leurs élèves autour d'un projet éducatif incompatible avec les finalités du curriculum public, alors que les autres y voient des avenues souhaitables pour consolider la culture primaire de l'enfant tout en favorisant son intégration à la société plus large. Or, peu d'études se sont attardées, aussi bien au Québec qu'ailleurs, à explorer ce qui se passe réellement à l'intérieur de ces écoles, et ainsi à mieux comprendre leurs véritables visées éducatives.

C'est pourquoi nous proposons, dans le cadre de notre recherche, de démystifier la réalité de certaines de ces écoles à Montréal au moyen d'une recherche empirique. Notre principal objectif consistera donc à étudier de quelle manière et sous quels aspects (identitaires, civiques, éducatifs, etc.) le projet particulier d'écoles privées de groupes ou courants minoritaires se traduit dans les discours et les pratiques de l'école. L'étude est ainsi menée dans l'école que fréquente votre enfant et bénéficie déjà, à cet égard, du soutien de la Direction.

12. Participation à la recherche

Rapport-Gratuit.com

La participation à cette recherche consiste à rencontrer la chercheure pour une entrevue d'environ 60 à 90 minutes, dans les locaux de l'école ou dans un autre lieu convenu avec elle. L'entrevue sera enregistrée.

13. Confidentialité

Tous les renseignements recueillis à votre sujet demeureront entièrement confidentiels. Les entrevues seront retranscrites et les enregistrements effacés. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seul le chercheur principal et/ou la personne mandatée à cet effet auront la liste des participants et du numéro qui leur aura été accordé. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans le bureau de la chercheure à l'UdeM. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits au plus tard le 1er janvier 2019, conformément aux règles en vigueur à l'Université de Montréal. Seules les données ne permettant pas de vous identifier pourront être conservées après cette date.

14. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances, mais aussi à la constitution d'un portrait plus fidèle et nuancé de la situation concrète des écoles à projet religieux ou spirituel à Montréal.

15. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps par avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheure, au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements personnels vous concernant et qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

B) CONSENTEMENT

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

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

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

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

Signature du chercheur_____ Date : _____
(ou de son représentant)

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Stéphanie Tremblay, chercheure principale.

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

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES