



## Entretien avec Stéphanie Tremblay sur le livre *Les écoles juives, musulmanes et Steiner.*

PAR MOULOUD IDIR

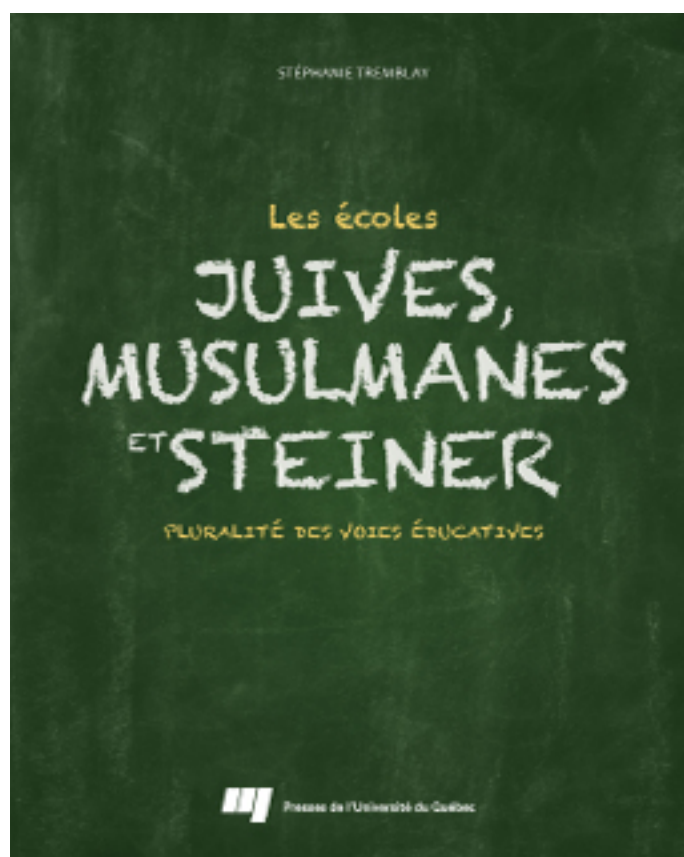
Cet entretien avec Stéphanie Tremblay permet de comprendre que les écoles religieuses font partie intégrante du paysage scolaire québécois. À ce jour, peu d'études empiriques, au Québec ou ailleurs, ont cherché à dépasser les a priori normatifs en explorant ce qui se passe réellement derrière les murs des écoles privées à projet religieux ou spirituel, et ainsi à mieux comprendre les valeurs qu'elles véhiculent. Ce livre issu de sa thèse doctorale s'y attelle.

**V**ivre ensemble (V.E.) : Votre livre étudie de façon minutieuse les écoles privées à projet religieux ou spirituel : une école juive, une école musulmane et une école Steiner. Celles-ci ont pour vocation de répondre à quelle demande?

**Stéphanie Tremblay (S.T.) :** Le choix des parents pour l'école privée à projet religieux ou spirituel n'est pas étranger en général aux différents travers, réels ou présumés, de l'école publique, souvent perçue comme impersonnelle, laxiste ou dominée par des valeurs matérialistes. Ce choix scolaire parle aussi de notre propre société, que l'on souhaite « corriger », en investissant un espace scolaire que l'on peut modeler selon notre propre vision du monde. Il n'est pas rare, ainsi, d'entendre les parents ayant fait ce choix évoquer la perte plus large de sens et de repères spirituels, la crise des valeurs, l'anomie ou la dissolution des codes de sens traditionnels.

Les parents souhaitent aussi, dans les trois écoles que nous avons étudiées, que l'enseignement transmette à leurs enfants une « base » religieuse ou spirituelle, un ensemble de repères existentiels et éthiques, ce qu'un parent de l'école Steiner a appelé un « manteau pour l'âme ».

Outre le fait que ces écoles cherchent à assurer la continuité d'une certaine identité collective (spirituelle, religieuse ou ethnoculturelle), l'étude nous a permis de constater que le choix des parents n'est pas seulement « religieux ». Pour plusieurs d'entre eux, il s'agit de s'assurer que les enfants ne



s'éloignent pas des codes de la socialisation familiale, qu'ils ont eux-mêmes reçus de leurs parents et qu'ils souhaitent relayer au prochain maillon de la lignée familiale.

Même si ces codes ne sont pas toujours spécifiquement religieux, on les associe souvent à la tradition religieuse, avec une certaine sélection. Autrement dit, peu importe de quelle tradition l'école transmet la mémoire, on relève une préoccupation commune pour la morale et pour l'inculcation de « bonnes » valeurs. Cette demande n'est

Stéphanie Tremblay est titulaire d'un doctorat en éducation comparée et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal. Elle a déjà publié le livre *École et religions : genèse du nouveau pari québécois* (Fides, 2010).

d'ailleurs pas éloignée de celle de la majorité des parents qui optent pour d'autres écoles, privées ou publiques.

*V.E. : Pouvons-nous déceler des différences majeures entre les trois types d'écoles religieuses en ce qui a trait aux rapports à la société, aux rapports à la culture majoritaire normative de la société québécoise et à la conception de la citoyenneté qui y est véhiculée?*

**S.T. :** Notre analyse a 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 qui cristallise une frontière symbolique entre l'école et le monde qui l'entoure.

À l'école Steiner, la frontière est non seulement contrôlée, mais elle est aussi produite, puisque ses élèves émanent de la majorité sociologique. On y critique divers aspects de la société moderne dans sa globalité. Ainsi, la rigidité du paradigme éducatif dominant, générant une anxiété de performance chez les jeunes, le matérialisme, la surconsommation et la solitude en forment quelques thèmes majeurs.

L'école musulmane remet davantage en cause les contingences « morales » que « sociales » du monde extérieur, en redoutant différents fléaux qui pourraient toucher les enfants et dont il importe de se mettre à l'abri, dont la drogue, la cigarette, l'alcool, le flirt et le mal-être ambiant. Mais cette frontière morale est couplée à une frontière « ethnique » ressentie par plusieurs acteurs de l'école par rapport au groupe majoritaire au Québec. On perçoit en effet un déni de reconnaissance, interprété comme le résultat d'une image négative de l'islam dans les médias. Malgré cette perception, l'école musulmane s'efforce de créer ce qu'elle appelle un « pont » avec le reste de la société.

À l'école juive, la frontière se présente comme le souvenir d'une séparation historique, dont on continue de ressentir les effets aujourd'hui; celle d'une

population intégrée à la communauté anglophone et structurellement séparée géographiquement des Québécois francophones, que les membres de l'école sont encore nombreux à appeler les « Canadiens français », expression dans laquelle fait encore irruption le poids de l'histoire.

Malgré ces différents regards critiques, l'étude a mis en lumière la volonté résolue des trois écoles de s'inscrire « dans » la société en formant des citoyens ouverts à la diversité et participant à la société plus large. Ainsi, dans les écoles juive, musulmane et Steiner, on repère un certain particularisme conjugué à la recherche d'une forme d'universalité, comme si le vecteur religieux ou spirituel représentait un préalable nécessaire à l'apprentissage de la

vie en contexte pluraliste.

*V.E. : Qu'est-ce qui caractérise chacune des communautés éducatives étudiées en ce qui a trait à la formation attendue, l'enseignement et le discours éducatif et à la façon de faire des enseignants?*

**S.T. :** Au sein des écoles juive et musulmane, la formation attendue met surtout l'accent sur l'excellence scolaire, en particulier dans les cours perçus encore comme des « voies royales » vers le succès, tels que les mathématiques et les sciences « pures ». Ces écoles ne servent donc pas seulement de relais à l'appartenance communautaire, mais s'inscrivent aussi dans une logique globale de compétitivité par rapport aux autres écoles du secteur public ou privé. Cet objectif de performance se voit toutefois fortement critiqué dans l'école Steiner, qui vise plutôt à former toutes les dimensions de la personne, incluant ses composantes artistique et spirituelle, largement occultées selon elle dans l'école publique.

En ce qui touche à l'aménagement des savoirs, si l'école Steiner favorise une certaine interaction entre les curriculums formel et spécifique à sa conception de la pédagogie, en incorporant par exemple les différentes matières à son « plan scolaire » (contes, fables et légendes, Ancien Testament, etc.), les écoles juive et musulmane tendent plutôt à juxtaposer ces

deux formes de savoirs dans des cours distincts.

Dans les trois établissements, les enseignants agissent comme des vecteurs d'intégration à la vision du monde de l'école. À l'école Steiner, ils assurent la cohérence entre les principes valorisés dans l'école (nourriture biologique, port de couleurs, jouets naturels, limitation de la technologie, etc.) et le « style » de vie familial. Ceux-ci doivent d'ailleurs suivre une formation spéciale de deux ans, en plus de leur baccalauréat en enseignement, avant d'être des candidats admissibles à l'école Steiner. Quant à l'école musulmane, si plusieurs nouvellement arrivés au Québec y transitent en l'utilisant comme un tremplin professionnel, d'autres, qui y enseignent depuis longtemps, sont fermement engagés pour leur « communauté » et souhaitent favoriser l'acculturation des jeunes musulmans dans la société québécoise. Et du côté de l'école juive, les enseignants ne se voient pas souvent investis d'un rôle particulier (à l'exception des enseignants d'hébreu ou d'études judaïques); plusieurs soulignant qu'ils pourraient aisément transposer leurs cours dans une école publique.

*V.E. : Jusqu'à quel point peut-on considérer ces écoles ethno-religieuses comme un espace alternatif par rapport au système éducatif et scolaire dominant de la société québécoise?*

**S.T. :** Les trois « communautés éducatives » que nous avons analysées traduisent différentes manières de construire (école Steiner), d'adapter (école musulmane) ou d'attester (école juive), à travers l'école, une « tradition » religieuse ou spirituelle. Cela nous permet de voir, au-delà de l'appartenance nominative des groupes, ethnique ou religieuse, une volonté commune d'exister, de pérenniser son identité jusqu'à une prochaine génération et d'ancrer les jeunes dans une communauté de destin.

Si les acteurs de ces trois écoles choisissent d'entrer dans un espace scolaire à projet religieux ou spirituel, c'est nécessairement pour créer, jusqu'à un certain point, un espace alternatif que l'on ne retrouve pas dans le système régulier. Notre étude a d'ailleurs révélé une certaine convergence des marqueurs utilisés pour délimiter cet espace spécifique dans les trois cas, parallèlement aux cours formels donnés. Ainsi en va-t-il de l'ambiance familiale, décrite entre les enseignants, les parents et les élèves, du langage distinctif utilisé pour marquer l'espace et les relations

sociales (arabe, hébreu, vocabulaire teinté du vocabulaire anthroposophique à l'école Steiner), des rituels scolaires (rassemblements, prières ou « paroles » à l'école Steiner, fêtes rythmant l'année scolaire) et de la frontière entre le licite et l'illicite régulant le quotidien (halal et haram, cacheroute, mode de vie respectant le plan scolaire de Steiner).

Hormis l'école juive, qui ne comprend pas une portée critique très visible à l'égard du monde extérieur, les écoles observées mettent finalement en œuvre, à divers degrés, un idéal correctif des excès de la modernité, ce qui se reflète dans une « utopie pratiquée » articulée à un passé idéalisé (nostalgie d'un passé prémoderne à l'école Steiner; de la culture d'origine des parents à l'école musulmane), à un rapport ambivalent au présent (critique sociale à l'école Steiner; morale à l'école musulmane) et à l'espérance d'un avenir plus reluisant (indépendance entre les sphères culturelle, économique et politique à l'école Steiner; rigueur morale à l'école musulmane). Ces écoles forment donc à la fois des espaces de (recherche de) liberté à l'égard du système éducatif dominant tout en incarnant la pluralité démocratique des voies éducatives.

*V.E. : Vous dites que ces écoles sont des lieux qui font de l'éducation un vecteur d'humanité et d'humanisation du monde. Dites-nous quelles sont les conceptions de l'émancipation et de la liberté qui les sous-tendent.*

**S.T. :** Je crois que tous les parents cherchent, fondamentalement, une manière d'« humaniser » leurs enfants à travers l'école et, ainsi, à les prémunir contre toute forme possible de « dressage » de la pensée. Or, l'autonomie et l'émancipation, et par conséquent, l'humanisation, ne s'incarnent pas forcément de la même manière pour tous, et c'est là que peuvent s'entrechoquer différentes visions de la socialisation des enfants et du rôle de l'école. Chez les parents des écoles que nous avons analysées, le développement de l'autonomie et de la faculté de jugement est étroitement lié à la construction de l'identité morale (liberté de conscience) et à une minimisation de la rupture entre le message porté par la famille et l'école. Ce n'est que lorsque cette « base » morale est solidement ancrée dans la conscience des enfants que peut se déployer l'esprit critique. Cela ne veut pas dire pour autant, comme nous l'illustrons à maintes reprises dans le livre, que les écoles ethno-religieuses véhiculent un message dogmatique.

L'observation du curriculum « réel » des écoles que nous avons étudiées (ce qui se passe en classe) laisse voir plusieurs occasions d'individualisation et de réflexivité à l'égard des valeurs transmises en classe. Plusieurs enseignants invitent par exemple les élèves à réfléchir au sens des prescriptions religieuses ou d'un passage de leur livre sacré, voyant en cela une prévention de toute forme de radicalisme

À l'école publique, la rupture normative à l'égard de la socialisation familiale se veut généralement plus importante, dès le plus jeune âge, en associant l'autonomie du jugement à un certain questionnement et même à un recul à l'égard de l'appartenance primaire, familiale, religieuse ou culturelle.

Cette intention éducative s'inscrit au fondement même de l'École publique, recherchant depuis les Lumières à émanciper les consciences enfantines, à égaliser les conditions individuelles en priorisant le plus tôt possible la liberté de pensée, même si celle-ci entre en contradiction avec la liberté de conscience.

D'un point de vue théorique, les écoles privées et publiques, pour les parents que nous avons interviewés, incarnent cette polarisation entre deux conceptions philosophiques de l'autonomie et de la liberté de l'enfant, l'une superposée à la socialisation familiale, l'autre, nécessitant une certaine distance par rapport à elle. Dans les deux cas cependant, on aboutit en quelque sorte à un résultat symétrique en termes d'humanisation, mais par un itinéraire différent.

Il ne faut pas oublier non plus qu'en pratique la ligne de démarcation ne passe pas systématiquement entre la dénomination privée ou publique des écoles. Par exemple, certaines écoles publiques analysées par Julia Ipgrave en Angleterre accueillant une proportion importante de jeunes musulmans s'ouvrent à un questionnement plus ouvert entre science et croyance, se rapprochant ainsi du type de socialisation que l'on peut retrouver dans une école ethnoreligieuse. Dans la perspective d'humanisation du monde, il m'apparaît ainsi plus fécond de parler d'une pluralité de voies éducatives que d'une séparation tranchée entre écoles publiques et privées.

*V.E. : Votre livre rappelle qu'il est important pour les pouvoirs publics de procéder à un égal traitement des écoles affiliées au groupe majoritaire et de celles qui sont issues de courants dits minoritaires. Un tel traitement suffirait-il pour bien disposer des rapports conflictuels et asymétriques ainsi que de la hiérarchisation sociale inhérents aux deux univers éducatifs?*

*Le rôle de l'État démocratique en relation avec les rapports entre éducation et religion, comme c'est le cas dans les autres institutions publiques, consiste à accorder un traitement égal aux différentes propositions scolaires qui répondent aux exigences de la Loi sur l'instruction publique ou de la Loi sur l'enseignement privé.*

**S.T. :** Il va de soi que les rapports asymétriques entre différents univers éducatifs, minoritaires et majoritaires, ne s'estomperont pas du jour au lendemain avec l'intervention du pouvoir politique, au même titre que les rapports sociaux ne deviendront pas parfaitement harmonieux parce qu'on en fait la promotion dans différents messages

gouvernementaux. Or, le rôle de l'État démocratique en relation avec les rapports entre éducation et religion, comme c'est le cas dans les autres institutions publiques, consiste à accorder un traitement égal aux différentes propositions scolaires qui répondent aux exigences de la Loi sur l'instruction publique ou de la Loi sur l'enseignement privé (dans le cas des écoles privées). Cette symétrie de la reconnaissance publique commence par un financement (ou non financement) équitable de la portion séculière du curriculum pour les différents établissements scolaires, établi selon des critères clairs et explicites, et ce, indépendamment de leur dénomination religieuse ou de leur ancienneté d'implantation. La transparence du processus d'agrément nous apparaît comme une condition sine qua none de la crédibilité du financement et de la laïcité de l'État, elle-même corollaire de l'intégrité démocratique.

Une fois assurée cette égalité de traitement, la hiérarchisation sociale des deux univers éducatifs ne s'effacera peut-être pas, mais ne sera à tout le moins plus relayée par le pouvoir politique. D'autres mesures sociales pourraient par la suite être mises en place ou revoir le jour, pour intervenir davantage sur les perceptions sociales relatives aux différents groupes ou courants minoritaires dans l'École, telles que les jumelages entre élèves et enseignants de différents univers éducatifs et des activités favorisant des rencontres et des objectifs communs (sports, projets à plus long terme, bénévolat, etc.).

*V.E. : Comment l'horizon philosophique dans lequel s'inscrivent ces « communautés éducatives » peut-il contribuer à instiller les principes en vue d'une conception plus égalitaire de la citoyenneté et plus élargie de la vie démocratique?*

**S.T. :** À rebours d'une certaine conception sociale voulant que religion et citoyenneté s'excluent mutuellement, pour les enseignants et les parents des trois écoles analysées, les appartenances religieuse et citoyenne sont considérées comme étroitement articulées l'une à l'autre. En effet, ils voient souvent la religion comme une valeur ajoutée au « bon » citoyen, puisqu'elle valide les valeurs libérales prônées par une conception inclusive de la citoyenneté (égalité, respect, civisme, solidarité, etc.). Un enseignant de l'école musulmane que nous avons étudiée décrit clairement cette conception : « 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 ». Dans tous les cas, la connexion à l'absolu, transitant par le référent religieux ou spirituel (juif, musulman ou anthroposophique – Steiner), apparaît pour les parents et les enseignants comme une manière de rendre moins faillibles les valeurs en lesquelles on croit, y compris celles au cœur de la vie démocratique.

Dans les trois écoles, on observe également que les principes religieux ou spirituels deviennent les leviers d'une forte participation caritative, non seulement dans la communauté dans laquelle s'inscrit l'école, mais aussi dans la société plus large (préparation de repas pour les plus démunis, visites aux personnes âgées dans les hôpitaux, etc.). De même, dans les écoles juive et musulmane, plusieurs enseignants insistent sur l'importance de s'impliquer dans la vie politique pour mieux comprendre les rouages de la société et la transformer : « Il faut s'approcher des autres et les comprendre et être informés. [...] le fait d'arriver en politique et représenter un quartier, en même temps que tu es musulman, tu défends les droits de l'homme, les droits de la femme, etc. » (enseignant, école musulmane).

Si le rapport virtuel à la diversité et à une conception démocratique de la citoyenneté est visiblement positif dans les trois écoles, les possibilités de mixité des élèves avec des enfants d'autres horizons religieux et philosophiques se voient néanmoins structurellement limitées par leur « vocation » particulière, même si plusieurs origines culturelles s'y côtoient parfois. Rien ne nous prouve non plus que le rapprochement des enfants socialisés dans ces espaces éducatifs avec des personnes ou des groupes d'autres traditions religieuses ou séculières ait effectivement lieu dans l'espace public. Or, c'est là que se situe l'un des principaux défis de la citoyenneté contemporaine, non seulement pour ces écoles à projet religieux ou spirituel, mais aussi pour toutes les autres.

Entretien réalisé par **Mouloud Idir**, coordonnateur du secteur Vivre ensemble du Centre justice et foi.



Ce texte fait partie du webzine *Vivre ensemble* numéro 76 volume 22, hiver 2015. Une publication du Centre justice et foi [www.cjf.qc.ca](http://www.cjf.qc.ca)