

Le pluralisme religieux en formation des enseignants : regard sur les discours et les institutions¹

Julie Larochelle-Audet

Étudiante à la maîtrise
Faculté des sciences de l'éducation
Université du Québec à Montréal

Les institutions constituent un endroit propice pour l'observation du pluralisme religieux. Que ce soit dans les lieux de décision politique, dans les médias ou encore dans le système scolaire, le pluralisme religieux de même que sa surexposition peuvent y être observés sous plusieurs angles. Entre des discours normatifs prônant le « vivre ensemble » dans une société inclusive et équitable, et des discours alarmistes véhiculés par les médias où le rapport aux « Autres », et plus particulièrement à leurs identités religieuses réelles ou imposées, y est rapporté en termes dualistes, de conflit, de crise, de rupture ou de choc, où se situent les institutions scolaires? Quels sont les impacts de ces discours sur les acteurs présents au sein de ces institutions, et plus précisément sur leur positionnement vis-à-vis de l'enseignement du pluralisme religieux dans la formation à l'enseignement? Cet article sera l'occasion de mener une brève incursion dans la formation initiale à l'enseignement au Québec afin d'y explorer la place accordée à l'enseignement du pluralisme religieux, au regard des discours l'encadrant ou y émanant.

Le pluralisme dans la troisième modernité

Sans être récente, la diversité des sociétés contemporaines revêt un sens nouveau dans un monde globalisé où émerge une troisième modernité, aussi désignée sous les termes d'ultra-modernité (Jean-Paul Willaime), d'hypermodernité (Nicole Aubert), de modernité tardive (Anthony Giddens) ou de post-modernité (Jean-François Lyotard, Michel Maffesoli...) (Bobineau, 2011). Nés au fil des années 1980, les individus caractérisant cette troisième modernité,

¹ Cet article a été composé avant l'annonce du projet de Charte des valeurs québécoises, proposé par le parti au pouvoir en septembre 2013.

que Bobineau appelle les individus hypermodernes, « privilégient l’élaboration d’un contenu axiologique pluriel avec leurs semblables, leurs “pairs” » (2011), qui engendre une inflation de valeurs et un pluralisme de morales. De surcroit, ces valeurs, normes et morales sont constituantes d’identités aux appartiances multiples où « chaque individu participe, en même temps, à plusieurs univers sociaux et culturels qui sont parfois en contradiction voire en conflit » (Porcher & Abdallah-Pretceille, 1998, p. 62). Il n’est dès lors plus possible de s’appuyer sur des normes implicites et évidentes, issues d’une vision préalable et partagée, comme le faisait auparavant les sociétés modernes (Abdallah-Pretceille, 2008; Bourgeault, 2003).

Prenant appui sur les idées de Louis Dumont, Bobineau (2011) soutient que dans la troisième modernité, les individus entretiennent entre eux des rapports individualistes et pragmatiques, dans un « état d’esprit [où les] individus [sont] égaux et libres, contrairement à l’esprit des sociétés anciennes où régnait une compréhension fondamentalement inégalitaire et hiérarchique du lien entre les hommes » (2011). Cette conception des rapports entre individus est liée, pour faire écho à ce que nous énoncions en introduction, aux discours normatifs largement véhiculés par les instances internationales s’intéressant à l’éducation, telle que l’Organisation des Nations Unies pour l’éducation, la science et la culture (UNESCO), qui mettent de l’avant l’éducation aux droits humains et à la citoyenneté démocratique. Ces courants éducatifs, amplement repris par les pouvoirs politiques étatiques, se heurtent toutefois à ce que nous avons préalablement introduit comme des « discours alarmistes véhiculés par les médias ».

Comme l’énonçait déjà en 1995 la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ), la transformation du Québec en une société pluraliste entraîne un malaise chez la population (1995). Près de vingt ans plus tard, ce sentiment de malaise a refait surface de manière saisissante dans les médias lors des auditions de la Commission de consultation sur les pratiques d’accommodement reliées aux différences culturelles, communément appelée la Commission Bouchard-Taylor. Les travaux de Potvin (2008) sur la participation des médias écrits au débat des « accommodements raisonnables » font effectivement état de dérapages racisants au cours de la période 2006-2007, qui sortent du discours normatif socialement admis sur l’égalité et l’interculturalisme au Québec, illustrant la présence de mécanismes discursifs populistes et (néo)racistes qui, banalisés dans l'espace médiatique, ont progressé et se sont durcis au fil du débat. Les médias ont sans contredit contribué à transformer le débat entourant cette commission en « crise de société » et à exacerber les préjugés populaires envers certaines minorités (Potvin, 2008). Le malaise

ressenti durant les années 1990 à l'égard de la redéfinition de la société québécoise en une société pluraliste, et plus encore de la composante religieuse de ce pluralisme, semble donc persister. De plus, comme l'ont illustré ces glissements racisants, un écart important demeure entre les discours officiels et normatifs des institutions gouvernementales et les réalités et perceptions des rapports intergroupes au sein de la société québécoise et de ses institutions, dont le milieu scolaire (Mc Andrew & Audet, 2010; Potvin, 2008, 2010).

Mc Andrew (2010) énonce par ailleurs des inquiétudes quant aux effets que pourrait avoir l'instrumentalisation politique des enjeux liés à l'immigration et à l'identité – observée lors de la « crise des accommodements raisonnables » – sur la mise en place de pratiques novatrices de conciliation de la diversité, de l'égalité et des valeurs communes dans les institutions scolaires : « [cette tendance] est susceptible de remettre en question nos acquis encore fragiles en ce qui concerne la redéfinition pluraliste de notre identité et surtout le rôle des institutions scolaires dans cette dynamique » (p. 18) (p. 18). De même, Mc Andrew émet un constat préoccupant sur « l'existence et [...] la cristallisation de pratiques relevant de modèles ségrégatifs ou assimilationnistes, en porte-à-faux avec l'interculturalisme mis de l'avant dans les discours normatifs » (p.17-18) (Ibid., pp. 17-18). Par conséquent, même si lors de la Commission les prises de position publiques et les mémoires présentés ont révélé une vision globalement positive du rôle de l'éducation dans la transformation identitaire au Québec (Mc Andrew & Audet, 2010), les préoccupations relevées par Mc Andrew nous exhortent de demeurer attentifs aux orientations politiques et idéologiques privilégiées dans cette entreprise.

Dans la conclusion de son ouvrage, Potvin (2008) affirme que le débat sur les accommodements raisonnables a rendu visible :

[La] méconnaissance d'une partie de la population quant aux réalités de la diversité et de l'immigration, quant aux valeurs communes inscrites dans nos chartes, quant à la jurisprudence et aux législations en matière d'égalité et d'équité [...] et quant aux politiques publiques en matière d'immigration et d'intégration des immigrants. (p. 269)

Devant ce constat, elle recommande, en plus de la mise en avant d'un discours public commun fort par les pouvoirs publics, la mise en place d'une formation et d'une éducation aux droits humains, à la « diversité » et à la citoyenneté, visant autant les professionnels et les gestionnaires des milieux des médias, de la santé ou de l'éducation, que l'ensemble des citoyens. Par ses recommandations, Potvin montre l'importance particulière de l'éducation dans une société en redéfinition pluraliste de son identité, à la fois comme outil et secteur d'influence.

Le pluralisme religieux dans la formation à l'enseignement

L'ouverture des acteurs sociaux sur un monde pluraliste et interdépendant constitue l'une des « réalités nouvelles » à laquelle serait confrontée l'école (Tondreau & Robert, 2011, p. VII). Quoique cette réalité ne puisse être mise en doute, la façon dont ces transformations sociales sont interprétées dans la formation à l'enseignement, et dans les écoles, est largement tributaire des jeux de pouvoir les sous-tendant. Compte tenu de leur imbrication dans l'éducation dite formelle, les systèmes d'éducation se situent au confluent de plusieurs sphères d'influence disposant de niveaux de pouvoir variables, dont la sphère politique, constituée de décideurs des gouvernements nationaux ou des grandes instances internationales, qu'elles soient de nature éducative, telle l'UNESCO, ou d'autres natures, telle l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), la sphère économique et la sphère éducative, constituée en partie d'agents œuvrant directement auprès des élèves, auxquels figurent en premier lieu les enseignants. L'ensemble de ces sphères d'influence – dont la liste est ici non exhaustive – ordonnent, certains avec plus de dominance que d'autres, le système éducatif, portées par la société qui les met en scène. Actuellement, ces rapports de pouvoir et la répétition de discours alarmistes populaires tendent à conduire les milieux éducatifs à des changements de pratiques, simplistes et réducteurs, qui n'ont que peu faire de ses principaux agents, les enseignants (Tondreau & Robert, 2011). Une telle dynamique conduit à poser, à l'intersection de ces sphères, un regard soucieux sur le traitement du pluralisme religieux dans la formation à l'enseignement.

Même si la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans la formation initiale à l'enseignement a été mise de l'avant à la fin des années 1990, notamment par la mise en place de la dernière réforme de l'éducation et la publication de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (Ministère de l'Éducation du Québec, 1998), il est encore possible que de futurs enseignants obtiennent leur brevet d'enseignement sans avoir suivi de cours obligatoire sur ces questions (Larochelle-Audet, Borri-Anadon, Mc Andrew, & Maryse, 2013). Un portrait mené récemment sur l'état de la formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique (Larochelle-Audet et al., 2013) montre que, quoique le nombre de cours offerts se soit multiplié depuis la fin des années 1990², l'offre de formation sur ces questions a connu un développement inégal, à la fois entre les différentes universités, mais également entre les programmes de formation d'une même institution. L'inclusion de cours de didactique pour l'enseignement du cours

² En comparaison au bilan fait à cet égard en 1998 dans la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* ((Larochelle-Audet et al., 2013).

Éthique et culture religieuse, introduit par la réforme, a ainsi eu une incidence positive sur le nombre de cours susceptibles d'aborder le pluralisme religieux. Cet accroissement quantitatif dans les établissements offrant ce programme, doit néanmoins être assorti d'une autre réalité révélée par ce portrait. Lors des entretiens, un tiers des professeurs et chargés de cours³ ont affirmé que les contenus concernant la religion et la diversité religieuse constituaient un des plus grands défis pour l'enseignement sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique, notamment en raison de la médiatisation excessive de cet enjeu sur la place publique québécoise(Ibid.). Ce portrait tend donc à souligner les fluctuations, sous l'effet de plusieurs types de discours, du traitement du pluralisme religieux dans la formation initiale à l'enseignement au Québec.

Notes prospectives pour cet enseignement

Certes, il n'est plus possible de miser, comme jadis, sur « l'adhésion non critique aux références et aux valeurs communes ou le développement du respect inconditionnel des institutions et d'une vision patriotique de l'histoire » (Tessier & Mc Andrew, 2001, p. 323). Le contexte social pluraliste de la société québécoise actuelle et à venir fait croître la nécessité de se replonger dans les chemins de l'énonciation et de l'élaboration pour débattre des modalités de la négociation d'espaces communs et des conditions de la cohésion sociale (Tessier & Mc Andrew, 2001). L'accord ainsi visé, essentiel à l'épanouissement d'une société pluraliste, devra néanmoins prendre place selon certaines conditions inhérentes à la troisième modernité :

- il ne peut être que provisoire (Bourgeault, 2003);
- il ne doit pas viser l'éradication des conflits⁴ (Abdallah-Pretceille, 2008);
- les valeurs et les normes communes qui le composent ne peuvent pas être obtenues par la coercition ou par la domination d'un groupe sur un autre (Abdallah-Pretceille, 2008, p. 20).

³ 35 professeurs et chargés de cours engagés dans l'enseignement de 33 cours traitant de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en contexte éducatif dans les programmes de formation des enseignants offerts dans les universités québécoises

⁴ « Dans une société ouverte et plurielle, le conflit ne peut pas être éradiqué, il n'est d'ailleurs pas souhaitable qu'il le soit. Seuls les systèmes totalitaires (d'ordre religieux, politique ou sectaire) visent une rationalisation totale par exclusion du principe de non-contradiction et de transparence absolue. [...] La résolution passe donc par l'argumentation et la communication qui permettent d'entrer dans un processus d'objectivation, de rationalisation et de recherche d'un accord » (Porcher & Abdallah-Pretceille, 1998, pp. 69-70).

L'enseignement du pluralisme religieux ou de contenus traitant de la religion dans la formation initiale à l'enseignement doit, à l'instar des autres institutions québécoises, être soumis à un tel exercice.

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. (2008). Éthique et diversité. *Éducation et francophonie*, 36(2), 16-30.
- Bobineau, O. (2011). La troisième modernité, ou « l'individualisme confinitaire ». *SociologieS [en ligne], Théories et recherches*. Mis en ligne le 6 juillet 2011, consulté le 25 octobre 2012.
- Bourgeault, G. (2003). Et s'il fallait faire le deuil des finalités...Pour un débat permanent sur les visées en matière d'éducation et de formation. *Education et francophonie : Les finalités de l'éducation*, XXX(1), 187-198.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. (1995). *Le pluralisme religieux au Québec : un défi d'éthique social*. Québec: Commission des droits de la personne
- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C., Mc Andrew, M., & Maryse, P. (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 remis au MELS, janvier. Montréal CEETUM/ Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques.
- Mc Andrew, M. (2010). Diversité et éducation au Québec et au Canada: deux modèles ou plusieurs modèles ? In M. Mc Andrew, M. Milot & A. Triki-Yamani (Eds.), *L'école et la diversité: perspectives comparées. Politiques, programmes, pratiques* (pp. 7-20). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Mc Andrew, M., & Audet, G. (2010). Trente ans d'adaptation institutionnelle à la diversité en milieu scolaire: bilans et défis. *Nos diverses cités*(7), 129-135.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1998). *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Porcher, L., & Abdallah-Pretceille, M. (1998). *Éthique de la diversité et éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Potvin, M. (2008). *Crise des accommodements raisonnables : une fiction médiatique?* . Outremont, Québec: Athéna.
- Potvin, M. (2010). Ethnic Relations and Racism in Quebec. In S. Gervais, C. Kirkey & R. Jarrette (Eds.), *Quebec Questions : Quebec studies for the 21st Century* (pp. 267-286). Toronto: Oxford University Press.
- Tessier, C., & Mc Andrew, M. (2001). L'éducation à la citoyenneté. In C. Gohier & S. Laurin (Eds.), *Entre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir* (pp. 319-342). Montréal: Logiques.

Tondreau, J., & Robert, M. (2011). *L'école québécoise. Débats, enjeux et pratiques sociales* (2^e éd.). Montréal: Les éditions CEC.