

Le défi pluraliste. Éduquer au vivre-ensemble dans un contexte de diversité

The diversity challenge. Educating students on living in harmony in a context of diversity

El reto pluralista. Educar para la convivencia en un contexto de diversidad

Georges Leroux

Volume 46, Number 2, Fall 2018

Pluralisme, équité et rapports ethniques dans la formation du personnel des milieux éducatifs

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1055559ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1055559ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Leroux, G. (2018). Le défi pluraliste. Éduquer au vivre-ensemble dans un contexte de diversité. *Éducation et francophonie*, 46(2), 15–29.
<https://doi.org/10.7202/1055559ar>

Article abstract

The acknowledgement of diversity calls for a fresh look at the requirements of teacher training and that of all educational stakeholders. Of these requirements, the first is openness to diversity and the development of critical thinking. In this presentation, I first discuss our reasons for having teacher training include a reflection on the principles of diversity in democratic education. What are these principles and what are their actual applications in teacher training? I then discuss a number of objections related to normative positions in education. How can the importance of normative training be justified, taking into account criticisms related to relativism, community diversity and issues arising from the evolution of secularity and the separation of church and state? This part of my presentation will attempt to clarify links between teacher training requirements and the main normative programs, such as ethics and religious culture, and history and citizenship education, without excluding all of the normative components of teacher training programs.

Le défi pluraliste. Éduquer au vivre-ensemble dans un contexte de diversité¹

Citer cet article:

LEROUX, G. (2018). Le défi pluraliste. Éduquer au vivre-ensemble dans un contexte de diversité. *Éducation et francophonie*, 46(2), 15-29.

Georges LEROUX

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Le constat de la diversité impose un regard neuf sur les exigences associées à la formation du personnel enseignant et de l'ensemble des intervenants en éducation. Parmi ces exigences, il faut d'abord compter l'ouverture au pluralisme et le développement de la pensée critique. Dans cette présentation, je discute en premier lieu les raisons que nous avons d'intégrer dans la formation enseignante une réflexion sur les principes du pluralisme dans l'éducation démocratique. Quels sont ces principes et quelles sont leurs applications concrètes dans la formation? Je discute ensuite un certain nombre d'objections relatives aux positions normatives en éducation. Comment justifier l'importance d'une formation normative en tenant compte des critiques liées au relativisme, à la diversité communautaire et aux questions provenant de l'évolution de la sécularité et de la laïcité? Cette partie de ma présentation tentera de préciser les liens entre les exigences de formation pour le corps enseignant et les principaux programmes normatifs, tels qu'Éthique et culture religieuse et Histoire et éducation à la citoyenneté, mais sans exclure toutes les composantes normatives de l'ensemble des programmes de formation à l'enseignement.

1. Texte revu de la conférence d'ouverture présentée au deuxième colloque du Réseau international d'éducation à la diversité, Montréal, 26 octobre 2016.

ABSTRACT

The diversity challenge. Educating students on living in harmony in a context of diversity

Georges LEROUX, University of Quebec in Montreal, Quebec, Canada

The acknowledgement of diversity calls for a fresh look at the requirements of teacher training and that of all educational stakeholders. Of these requirements, the first is openness to diversity and the development of critical thinking. In this presentation, I first discuss our reasons for having teacher training include a reflection on the principles of diversity in democratic education. What are these principles and what are their actual applications in teacher training? I then discuss a number of objections related to normative positions in education. How can the importance of normative training be justified, taking into account criticisms related to relativism, community diversity and issues arising from the evolution of secularity and the separation of church and state? This part of my presentation will attempt to clarify links between teacher training requirements and the main normative programs, such as ethics and religious culture, and history and citizenship education, without excluding all of the normative components of teacher training programs.

RESUMEN

El reto pluralista. Educar para la convivencia en un contexto de diversidad

Georges LEROUX, Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

La constatación de la diversidad impone una perspectiva nueva sobre las exigencias relacionadas con la formación del personal docente y del conjunto de interventores en educación. Entre esas exigencias, hay que tomar en cuenta la apertura al pluralismo y el desarrollo de un pensamiento crítico. En esta presentación, en primer lugar discuto las razones que tenemos para integrar en la formación magisterial una reflexión sobre los principios del pluralismo en la educación democrática. ¿Cuáles son dichos principios y cuáles son sus aplicaciones concretas en la formación? Después abordo un cierto número de objeciones relacionadas con las posiciones normativas en educación. ¿Cómo justificar la importancia de una formación normativa tomando en consideración las críticas relacionadas con el relativismo, con la diversidad comunitaria y las cuestiones provenientes de la evolución de la secularidad y la laicidad? Esta parte de mi presentación tratará de precisar las relaciones entre las exigencias de formación por el cuerpo docente y los principales programas normativos tales que Ética y cultura religiosa, Historia y educación ciudadana, sin excluir todos los componentes normativos de la formación magisterial.

INTRODUCTION

Le constat de la diversité impose un regard neuf sur les exigences associées à la formation du personnel enseignant et de l'ensemble des intervenants en éducation. L'évolution sociale et culturelle des sociétés démocratiques s'accompagne en effet d'une transformation profonde de la responsabilité éducative. Parmi ces exigences, il faut d'abord compter l'ouverture au pluralisme et le développement de la pensée critique. Ces deux enjeux sont convergents, ils se renforcent mutuellement dans la mesure où la responsabilité éducative implique désormais une telle ouverture et requiert du même coup le développement d'habiletés nouvelles, rendues nécessaires par le défi de l'ouverture. Pour comprendre cette évolution et en satisfaire les exigences, nous devons d'abord nous demander quelles raisons avons-nous de rechercher l'intégration dans la formation enseignante d'une réflexion spécifique sur les principes du pluralisme dans l'éducation démocratique. L'ajustement concret et spontané à l'évolution sociale n'est-il pas garant au point de départ de la mise en branle de cette réflexion? Quels sont ces principes et quelles seraient leurs applications concrètes dans la formation? Cette réflexion nous invite à un examen du référentiel des compétences mis en place au Québec dans la formation en enseignement, un examen de nature philosophique qui devrait nous conduire à poser les balises du développement d'une compétence spécifique pour l'ensemble des programmes de formation.

Cette réflexion sur les principes ne peut être menée sans une discussion des objections relatives aux positions normatives en éducation. La question se pose autant concernant le développement de nouveaux programmes faisant appel à des principes transdisciplinaires, notamment dans le cas des programmes basés sur «l'approche par compétences», que dans la réflexion sur la formation du personnel enseignant en général. Les objections proviennent à la fois des milieux scolaires conservateurs et de la réflexion philosophique sur les finalités de l'éducation dans un contexte de diversité. En réponse à la tendance à se replier sur un curriculum prétendument neutre eu égard à la promotion du pluralisme – et en général des vertus de la démocratie –, les penseurs libéraux n'ont cessé d'approfondir les arguments, favorables et défavorables, relatifs à la présence de finalités normatives. Comment justifier, demandent-ils, l'importance d'une formation normative en tenant compte des critiques liées au relativisme, à la diversité communautaire et aux questions provenant de l'évolution de la sécularité et de la laïcité? L'éducation morale ne doit-elle pas être intégrée dans l'éducation civique? Celle-ci peut-elle être limitée à la connaissance des fondements démocratiques des sociétés libérales, notamment des chartes de droits fondamentaux, et ne doit-elle pas au contraire favoriser le projet d'une éducation civique normative visant le développement des vertus et de la liberté? Nos sociétés se trouvent sur le seuil d'un monde entièrement différent du monde de la connaissance encyclopédique universelle homogène qui dominait l'éducation encore récemment: ce monde de la diversité n'est pas seulement celui de la diversité des personnes ou des intervenants, il est aussi celui de la diversité des connaissances et des savoirs

mis en œuvre dans l'institution scolaire. Comment pouvons-nous préciser les liens entre les exigences de formation pour le personnel enseignant et les principaux programmes normatifs intégrés récemment dans le curriculum formel, le Programme de formation de l'école québécoise²?

Le Québec montre à cet égard à la fois un grand désir d'innovation, mais aussi des difficultés réelles devant les défis de la formation : l'implantation de programmes normatifs tels qu'Éthique et culture religieuse et Histoire et éducation à la citoyenneté représente une évolution considérable, si nous pensons à la lenteur du processus de mise en place de la laïcité scolaire, mais cette implantation est freinée par un manque de moyens et l'absence manifeste de volonté politique pour tout ce qui concerne la formation en enseignement. Il en résulte une sérieuse incohérence pour l'ensemble des composantes normatives du programme de formation. Dans le présent exposé, je discuterai d'abord du rôle des principes du pluralisme dans l'éducation démocratique dans le but de montrer l'importance et l'urgence d'une clarification philosophique des finalités normatives; dans une deuxième partie, je tenterai d'appliquer cette réflexion à la question concrète de la formation enseignante.

LES PRINCIPES DU PLURALISME DANS L'ÉDUCATION DÉMOCRATIQUE

Intervenir dans un contexte de diversité, c'est en effet d'abord accepter que cette diversité nous interpelle directement, à la fois en tant que fait et en tant que norme. La sociologie de la diversité et des rapports ethniques constitue une entreprise complexe, qui se décline aujourd'hui en divers courants en éducation (interculturel, critique, antiraciste, etc.). Elle nous invite à prendre la mesure d'une évolution dont nous mesurons à peine la multidimensionnalité, mais elle impose en même temps une réflexion normative sur les principes découlant de la rencontre avec la diversité³. Pour amorcer cette réflexion, il semble d'abord nécessaire d'introduire la distinction philosophique fondamentale entre la diversité et le pluralisme. Cette distinction semble relever du sens commun, dans la mesure où les faits et les normes demeurent des registres distincts, mais elle relève en fait d'une épistémologie morale qui ne fait pas consensus : la diversité de fait, par exemple la diversité ethnique, fait l'objet d'une description empirique qui cherche à en analyser toutes les dimensions, mais elle sert également de fondement à la promotion de valeurs telles que la laïcité. Plus ces recherches empiriques progressent, encouragées par des programmes de recherche désireux de comprendre l'évolution sociale, plus les composantes normatives de ces recherches apparaissent comme des dimensions qui requièrent une réflexion distincte et spécifique⁴.

2. Ministère de l'Éducation (2006); voir la version approuvée au http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf.

3. Je me réfère ici à l'ouvrage de Potvin, Magnan et Larochelle-Audet (2016); voir mon compte-rendu dans *Recherches sociographiques*, LVII(2-3), 617-619.

4. Voir Saillant (2016). Dans son introduction, Francine Saillant insiste sur la nécessité d'une mise en question des cadres politiques du vivre-ensemble, une requête avec laquelle je m'accorde entièrement.

La diversité de fait engendre la pluralité des conceptions morales et des normes actives dans la société, laquelle ne peut s'y réduire. Pourquoi? Parce que le pluralisme n'est pas un fait, mais la dimension normative associée au fait de la diversité. Cette distinction est présente dans la réalité de l'éducation: nous y rencontrons la diversité sous toutes ses formes, mais nous y repérons surtout l'existence d'une dimension normative plurielle et, comme nous l'observons dans toutes les sciences humaines et sociales qui s'occupent de la diversité, cette dimension est souvent associée de manière indistincte ou non critique au fait de la diversité. La diversité conduit-elle nécessairement au débat sur les normes et le vivre-ensemble? Peut-il en être autrement? Le pluralisme normatif résulte-t-il de la diversité en tant que telle? Nos écoles sont certes le terrain de la diversité, mais il ne suffit pas de l'observer, il faut aussi réfléchir sur notre responsabilité à l'égard du pluralisme qui l'accompagne. Le pluralisme, à vrai dire, ne qualifie pas directement les faits, mais les idées, les conceptions, les actions, les jugements qui sont associés aux faits.

Par définition, le pluralisme fonde une approche théorique ou normative différenciée. Cependant, il ne s'agit pas de mettre en question la possibilité d'atteindre le vrai en science ou en morale, mais de prescrire un programme de recherche, ou une épistémologie particulière qui tient compte de la situation de diversité dans les faits et de conflit entre les doctrines. Le pluralisme est donc un terme qui désigne d'abord le fait que, dans les visions du monde comme dans les conceptions morales de la vie bonne, nous sommes en présence d'une pluralité de conceptions évoluant dans le temps, et qu'il faut accepter, de manière au moins provisoire et méthodique, leur irréductibilité. Cette pluralité est un fait irréfutable en raison même des contradictions constitutives qui sont observées: une morale qui contredit sur un point donné – par exemple la possibilité de l'altruisme –, une morale opposée est par définition une morale différente. Cette pluralité est donc constatée, et la réflexion qui en découle, autant en épistémologie qu'en morale, dépend des mêmes questionnements et suscite les mêmes méthodes⁵.

Ce concept a été introduit pour la première fois de manière méthodique dans l'éthique philosophique par le philosophe américain John Rawls (1993). Il distingue le fait de base de la pluralité, à savoir la diversité de facto de nos sociétés, et le pluralisme normatif, à savoir la pluralité de nos conceptions normatives devant la diversité⁶. Le domaine normatif n'est pas l'objet d'une analyse empirique; il ressort au contraire au travail d'une réflexion sur les valeurs et les normes que la société cherche à développer, ou sur les vices et les défauts qu'elle cherche à réprimer ou à corriger. Pour un exemple du premier volet, je citerai la valeur de solidarité (norme idéale); pour le second, la xénophobie (mal à vaincre). Dans la réflexion sur les finalités normatives de l'éducation, il semble nécessaire de se référer à un concept philosophique

5. J'ai discuté ces questions dans mon ouvrage *Différence et liberté. Enjeux actuels de l'éducation au pluralisme* (2016).

6. Rawls (1993). Pour la discussion sur le pluralisme, voir le chapitre 6 intitulé *La priorité du juste et les conceptions du Bien*, p. 287-320.

du pluralisme et de poser au point de départ l'importance égale de la connaissance de la diversité et de la réflexion sur le pluralisme qui lui est associée. Le domaine normatif est en effet naturellement constitutif des sciences sociales, en tant qu'elles s'intéressent à la formation des normes au sein de la diversité, mais il est d'abord celui de la philosophie, surtout dans les domaines de l'éthique et de la philosophie politique.

Comment la diversité de fait est-elle réfléchie par le pluralisme normatif? Devant les phénomènes sociaux tributaires de la diversité, comme l'exclusion, la discrimination et le racisme, nous devons prendre acte du fait que la société démocratique ne considère aucunement comme invincibles des problèmes qu'elle interprète plutôt comme une pathologie du lien social. Le fait que les différences réelles des cultures et des personnes engendrent dans l'école l'hostilité, le conflit et la violence n'est pas interprété comme un phénomène social en soi, mais comme le résultat de conflits fondamentaux dont l'école n'est que la chambre de répercussion. Des générations de chercheurs en sciences sociales, pour ne donner que quelques exemples, ont travaillé à analyser l'origine des préjugés, de la xénophobie, de l'homophobie et, plus généralement, de la discrimination, conduisant ainsi la sociologie et la psychologie sociale à constituer des domaines de recherche dans lesquels ces phénomènes ont acquis le statut d'objets.

Ce constat rend possible une perspective englobante sur les enjeux de l'éducation au pluralisme: si nous réfléchissons au défi de rendre l'école inclusive, sensible et ouverte à la diversité, ce ne peut être que par le moyen d'une ouverture au pluralisme normatif fondamental, et non seulement à la gestion accommodante de la diversité ou à l'intégration de diverses composantes juxtaposées. Ce ne sont pas seulement – ni même d'abord – les différences observables qui doivent nous solliciter, mais les jugements, les valeurs, les conceptions de la vie bonne, bref, tout ce qui concourt au sein du social à la délibération politique en vue du vivre-ensemble. Quelle est en effet la mission de l'école démocratique? Depuis John Dewey, nous adhérons à la mission fondamentale de la pensée libérale: la formation à la démocratie⁷. Cette mission requiert, sur un premier registre, d'inclure dans le projet de l'école la considération de toutes les différences de fait, de la diversité en tant que telle, en vue de les faire cohabiter, sur un registre supérieur, au sein d'un pluralisme normatif respectueux de nos principes. Dès lors, qu'est-ce qu'une école démocratique? On peut formuler deux réponses claires: c'est d'abord une école qui est elle-même respectueuse des principes de la démocratie et qui travaille à les mettre en action dans son projet éducatif (par exemple, en favorisant l'exercice de la délibération collective, en faisant la promotion du respect et de la tolérance, en introduisant des programmes d'éducation à la citoyenneté, etc.), mais c'est aussi une école qui transmet aux élèves les moyens de dépasser les dérives pathologiques du conflit social, engendrées par les représentations idéologisées de la diversité, et notamment les outils conceptuels, pour faire la distinction entre les conflits et les origines des conflits, entre les cultures

7. Je me réfère ici, dans la postérité philosophique de John Dewey, aux travaux de Levinson (2012) et de Gutmann (1987).

et la construction d'une culture publique commune, entre les différences issues de la diversité de fait et les différences normatives relatives aux conceptions du bien. C'est ainsi que nous retrouvons les deux exigences fondamentales évoquées au point de départ : l'ouverture au pluralisme et le développement de la pensée critique.

Cette mission implique de redoutables défis, car la composante normative de l'éducation exige que tous les acteurs sur le terrain soient non seulement conscients des enjeux du pluralisme, mais qu'ils soient formés à les affronter dans les situations concrètes de l'école. Les deux registres de cette mission sont distincts. L'école est une institution fondamentale de nos démocraties, et sa mission est d'abord tributaire de notre conception politique de la justice; en ce sens, la conception de l'école dépend de notre conception politique de la société dans laquelle nous vivons, et l'énoncé de notre mission se réfère aux libertés et droits fondamentaux qui déterminent nos démocraties. S'agissant donc de la diversité de fait, le premier registre d'exercice de notre responsabilité éducative concerne les connaissances et leur conformité avec notre agenda pluraliste. L'ouverture au pluralisme qualifie cet aspect de la mission : l'école doit s'ouvrir à la diversité réelle d'abord pour la connaître, en prendre la mesure. S'agissant du second registre, le registre fondamental des principes du pluralisme, il s'agit pour nous de proposer des principes justes susceptibles de justifier les programmes (en particulier les programmes à forte valeur normative, comme Éthique et culture religieuse et Histoire et éducation à la citoyenneté) et de fournir des balises à tous les dispositifs d'intervention destinés à régler les conflits, comme dans le domaine de l'accommodement raisonnable par exemple. Cette exigence se constitue comme visée critique : sur ce registre, la connaissance de la diversité est appelée à se transformer en responsabilité devant la pluralité des conceptions du bien.

Si on tient compte de ces principes, les écoles seraient appelées à transmettre non seulement un corps de connaissances et d'habitus, conformément à un agenda pluraliste, mais également un noyau universel de normes en évolution. Les jeunes comprennent très vite en effet que nos chartes et nos lois prescrivent un niveau minimum de justice sociale (par exemple, payer nos impôts, contrôler l'évasion fiscale, lutter contre la corruption), mais qu'elles ne prescrivent pas de donner aux pauvres, de faire l'aumône, etc. Le noyau normatif y est pour l'essentiel assez restreint, en dépit du fait que la pluralité des conceptions du bien, présente au sein même de la diversité, nous mette en présence d'idéaux normatifs substantiels qui appellent à dépasser les limites des consensus singuliers. Dans nos écoles, et de plus en plus, tous les aspects de dépassement des minima normatifs sont en effet présents, et multipliés selon les établissements, qu'il s'agisse de priorités écologiques, de coopération internationale, de dialogue intercommunautaire, de services sociaux (souvent obligatoires dans certains programmes spécialisés). Pourquoi? L'entente démocratique est minimale, parce qu'elle est purement politique, au sens que ce terme possède dans la théorie libérale de la justice et du pluralisme, mais elle appelle néanmoins à un dépassement qui réclame des consensus en cours de formation dans le corps social, comme la

valeur de la solidarité, la compassion, la responsabilité écologique transgénérationnelle. Notons qu'en à peine une génération, ces nouveaux consensus ont remplacé les idéaux précédents tels qu'on les trouvait par exemple dans la pyramide des besoins fondamentaux, proposée en son temps par le psychologue Abraham Maslow: les jeunes ne valorisent plus les idéaux individualistes tels que l'accomplissement personnel et l'extase océanique (sentiment mystique) comme les formes suprêmes de l'existence humaine, mais, comme les enquêtes de Martha Nussbaum (1997) sur les campus américains l'ont montré, d'abord la coopération internationale et ensuite la responsabilité écologique transgénérationnelle. Parmi ces consensus fondamentaux, nous devons maintenant placer la lutte contre le racisme, la xénophobie et la discrimination sous toutes leurs formes.

Cette évolution philosophique a des conséquences potentiellement très critiques: elle entraîne une réaction conservatrice croissante, comme on le voit dans le retour aux valeurs traditionnelles, au port de l'uniforme, aux chartes scolaires et aux projets éducatifs justifiant l'exclusion et les mesures punitives. On en vient, comme on l'a vu dans plusieurs réactions au programme Éthique et culture religieuse, à rejeter la faute sur un relativisme moral inacceptable par les familles de la majorité et à recourir à des sources extérieures d'autorité pour contrer la déstabilisation introduite par la diversité. Plus on parle d'ouverture à l'autre et des défis du vivre-ensemble, plus la réaction majoritaire tend à devenir crispée et rigide. Le conflit des formes de vie et des conceptions du bien n'est donc pas affronté directement comme un problème issu du pluralisme, mais simplement comme une diversité à refouler, à gérer. La richesse résultant de la rencontre des différences est ainsi marginalisée, et l'inclusion apparaît comme un objectif soit marginal, soit impossible. Ce phénomène doit requérir toute notre attention: si l'école ne peut considérer la diversité que comme une difficulté ou un problème à gérer – ce qu'elle est concrètement à bien des égards –, elle se privera de la richesse sociale du pluralisme. Des questions aussi importantes que la valeur de la vie humaine, la valeur de l'accomplissement personnel par l'éducation, le choix d'une approche rationnelle dans la vie civique, toutes ces questions sont au cœur des nouveaux programmes normatifs des écoles contemporaines, dans lesquels l'éthique joue un rôle central. Or, ces programmes, comme toutes les activités qui leur sont associées, ont d'abord pour but d'enrichir la réflexion des jeunes sur l'importance du registre du pluralisme normatif dans leur éducation et dans leur vie: que peuvent donc apporter à chacun ceux et celles qui ne partagent pas la même conception de la vie bonne qu'eux? Quel est le sens de l'expérience minoritaire? Quelles sont leurs responsabilités citoyennes, et cela, dès l'école, envers ceux qui présentent des défis particuliers? Et, bien sûr, réciproquement.

LES EXIGENCES DE FORMATION ET LES PROGRAMMES NORMATIFS

Comment préciser, en tenant compte de ces principes, les liens entre les exigences de la formation enseignante et les programmes normatifs, comme Éthique et culture religieuse et Histoire et éducation à la citoyenneté? Ces programmes sont au cœur du nouveau dispositif des systèmes de l'éducation démocratique au Québec. Même si personne ne conteste l'importance de l'éducation normative, de nouveaux débats ont cependant surgi concernant les formes de cette éducation. Nos sociétés veulent former des citoyens vertueux, c'est-à-dire possédant les vertus de nos démocraties: le respect, l'exercice de la raison, la non-violence, l'accueil de la différence. Les problèmes surgissent cependant quand il s'agit de déterminer les contenus de ces programmes, et le Québec a fait, au cours des dernières années, la rude expérience de contestations parfois virulentes de l'approche du législateur, notamment pour le programme Éthique et culture religieuse⁸. Je propose d'aller au cœur du débat de l'éducation normative en m'intéressant aux arguments relatifs à l'éducation à la citoyenneté qui, elle aussi, a été en butte aux objections de ceux qui, au Québec, ont la charge de la mettre en œuvre dans l'enseignement secondaire: les historiens. Plusieurs d'entre eux s'opposent en effet à tout enseignement de la citoyenneté qui ouvre la porte à une forme déterminée de promotion de valeurs, quelles qu'elles soient et si nobles soient-elles. S'agissant de l'éducation au pluralisme, et en particulier de l'ouverture à un pluralisme normatif, ces arguments mettent en lumière les conditions concrètes de l'exercice de la responsabilité éducative dans le cas des programmes possédant une forte finalité normative. Comment les enseignantes et les enseignants sont-ils habilités à s'engager dans la formation à la démocratie? Quelles compétences particulières doivent-ils posséder pour servir la promotion du pluralisme?

Un de ces arguments concerne en effet la place de la compétence et la responsabilité des membres du corps enseignant dans la promotion des valeurs de la démocratie. Pourquoi les historiens refusent-ils de l'assumer? La réponse à cette question nous renvoie à la transformation du modèle du maître, présentée comme un corollaire de la transformation sociale. Une des conséquences de cette transformation est la modification du statut de l'autorité traditionnelle et l'émergence d'un modèle professionnel et culturel de l'enseignant. Ce modèle est au fondement de la formulation d'un référentiel de compétences professionnelles pour le corps enseignant, au nombre de douze au Québec. Ce document date déjà de 2001, et nous ne pouvons que noter le caractère lacunaire des quatre compétences formulées en relation avec le contexte social et scolaire, eu égard à la question de la diversité et du pluralisme: une seule compétence fait état de la nécessité d'adapter les interventions aux élèves présentant des difficultés, et encore ne s'agit-il ici que du handicap⁹. La notion même de différence culturelle est donc entièrement absente, pour ne rien dire des principes

8. J'ai présenté une synthèse de ce débat dans mon essai *Différence et liberté* (2016), p. 57-129.

9. Je renvoie ici le lecteur au travail du Groupe interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives des enseignants, qui a fait un examen comparatif rigoureux du référentiel et a créé un nouveau modèle de compétence; voir Potvin *et al.* (2015).

du pluralisme. Bien que la diversité soit évoquée dans la description de la situation, la diversité n'est pas présente dans le document autrement que dans la présentation de la compétence culturelle : ouverture au non-familier, et transformation de la classe en lieu culturel ouvert à la pluralité des perspectives dans un espace commun¹⁰. Convenons que ce n'est pas beaucoup. La question se pose : faut-il y voir un symptôme de la nouveauté du phénomène de la diversité ou, plus profondément, de notre difficulté à l'intégrer dans les programmes de formation? Selon la perspective que j'ai présentée ici, il serait nécessaire de donner à notre réflexion sur le pluralisme normatif une application concrète dans la prescription de compétences pour les membres du personnel enseignant. Ne sont-ils pas les premiers à exercer la responsabilité éducative dans ce domaine de l'accueil de la diversité?

L'éducation civique, ou l'éducation à la citoyenneté sous toutes ses formes, constitue dans nos démocraties la réponse la plus adéquate aux défis de la diversité. Apparue d'abord en France, elle s'est imposée selon diverses approches depuis la Révolution, mais toujours dans le but de former le citoyen de la République. Ses finalités explicites n'ont guère varié : d'abord, donner au jeune Français les moyens de s'épanouir dans la communauté politique et, ensuite, le rendre apte à y apporter une contribution. Ces finalités se sont exprimées dans un contexte en apparence indifférent à l'existence de la diversité. Est-il aujourd'hui modifié par le pluralisme émergent? L'appartenance à l'Europe, la promotion d'un cosmopolitisme libéral, l'accueil des réfugiés, toutes ces dimensions enrichissent le projet de l'éducation civique et en modifient la portée. Au Québec, les orientations normatives des programmes sont de la même manière influencées et enrichies par le développement du contexte¹¹. Dans une importante étude, Guy Bourgeault (2005) plaide pour « un constant travail de confrontation critique à l'altérité » (p. 147). Mais la situation évolue beaucoup moins nettement pour tout ce qui concerne la formation en enseignement : la réflexion sur le pluralisme n'est pas suivie des énoncés qui seraient attendus pour préciser les compétences qui sont exigées des principaux intervenants. Comment expliquer en effet qu'une finalité du programme Éthique et culture religieuse aussi importante que la reconnaissance de l'autre, un programme qui s'étend de la première année du primaire à la dernière année du secondaire et qui concerne tous les membres du corps enseignant du public et du privé, ne soit pas suivie d'effets concrets et tangibles dans la formulation du référentiel du personnel enseignant? Le but de toute éducation civique est de soutenir et d'enrichir la vie de la communauté politique, et donc de contribuer à l'harmonie sociale au sein du pluralisme. Or, cette finalité, pourtant précisée de manière décisive dans la philosophie politique des trente dernières années, est absente du débat public sur les programmes normatifs.

10. Voir d'abord le document du ministère de l'Éducation (2001); pour le « Référentiel des compétences », voir le chapitre 3 de ce même document, p. 45-60, et le tableau synthèse pour chaque compétence, p. 135-159.

11. Voir en premier lieu les travaux réunis de Duhamel et Jutras (2005). Dans cet ouvrage, France Jutras et Luc Guay proposent une réflexion spécifique sur les enseignants d'histoire (*Chronique d'une transformation annoncée : l'identité professionnelle des professeurs d'histoire et d'éducation à la citoyenneté*); voir également Jutras (2010).

Il nous appartient donc de préciser ce que devrait contenir ce référentiel si nous souhaitons qu'il manifeste les conséquences essentielles des principes du pluralisme normatif. Dans une société démocratique, il faut le répéter à la suite de Dewey et de Rawls, l'éducation doit promouvoir les valeurs de la démocratie. Ce principe semble indiscutable, c'est l'axiome de nos chartes de droits et libertés : l'égalité, la liberté sont des droits fondamentaux, qui sont sans cesse mis en péril par les maux sociaux que nous connaissons. Or, nos écoles vivent sur un régime de fracture épistémologique hérité du 19^e siècle : d'une part, l'enseignement des matières dites scolaires exige la compétence scientifique et la recherche de l'objectivité; d'autre part, l'enseignement des matières ou des programmes normatifs ne saurait exiger une neutralité ou une objectivité absolues, car cette neutralité, acceptable face aux priorités de la vie bonne (conceptions du bien) de chacun des individus, ne saurait l'être si ces personnes rejettent les principes de l'égalité et de la démocratie. La neutralité est donc par essence assujettie à la promotion des principes démocratiques, et la considération du pluralisme conduit à formuler des exigences nuancées pour la formulation d'un référentiel.

On peut donner plusieurs exemples des contraintes qui peuvent affecter la recherche de la neutralité. Dans l'éducation à la citoyenneté, le choix des figures héroïques résulte d'une interprétation démocratique de l'histoire, mais celle-ci demeure sujette au débat des historiens, ce qui peut expliquer leur ambivalence au moment de déterminer ces figures. De même, dans le programme Éthique et culture religieuse, la valorisation de l'attitude rationnelle et la promotion de l'esprit critique peuvent entrer en conflit avec l'autorité de traditions fondées sur des textes sacrés ou sur des coutumes culturelles, promues au sein des familles en conformité avec leurs conceptions de la vie bonne. Les membres du personnel enseignant doivent donc développer un ensemble de compétences qui les rendent aptes à intervenir au sein de ces débats, en tenant compte des finalités normatives promues par les programmes. Quelles sont donc nos exigences envers les membres du corps enseignant relativement au défi démocratique de la diversité? Disposons-nous de principes suffisamment solides pour les habiliter à soutenir dans leur enseignement les vertus et les principes de la démocratie? Selon certains, les sociétés libérales n'ont pas besoin de moyens particuliers ni de formations particulières pour y parvenir; d'autres, au contraire, dont je me sens personnellement plus proche, pensent qu'il n'y a pas ici de main invisible, et que les programmes normatifs sont indispensables. Les fondements de la démocratie ne sont pas des vérités révélées, mais des acquis historiques de la modernité, et les principes de l'accueil de la diversité ne sont pas des habiletés innées : la dignité humaine, les droits sociaux doivent être promus et présentés dans l'école. Ce principe se fonde sur l'importance cardinale du respect.

Or, en contexte de diversité croissante, alors que tous les remparts de la sécurité offerts par l'hégémonie de la société traditionnelle disparaissent, cette éducation normative doit être renforcée par la présentation de la réalité de la diversité et par la promotion du pluralisme comme conditions normatives du vivre-ensemble. Que

pouvons-nous faire pour en tenir compte? Pour répondre à cette question, nous devons, dans un premier temps, prendre acte de la diversité des systèmes éducatifs eux-mêmes: comme je l'ai rappelé au point de départ, chaque société opère sur ces questions les choix les plus fondamentaux. Le Québec a choisi une approche de philosophie publique pleinement normative, et c'est en ce sens que nous présentons à nos jeunes une pyramide curriculaire entièrement pénétrée par un idéal normatif: au primaire et au secondaire, nous avons deux programmes complets, et au collégial, nous offrons trois cours de philosophie obligatoires pour toute la cohorte (programmes préuniversitaires et techniques). Entre ces deux ordres d'enseignement, la continuité est profonde et témoigne de la recherche d'une cohérence dans la promotion de finalités normatives. L'enseignement collégial de la philosophie relève en effet des mêmes objectifs fondamentaux que les programmes normatifs du primaire et du secondaire, dont il accomplit les visées¹². Cet ensemble pourra sembler considérable, mais il témoigne d'une volonté politique affirmée de maintenir ces finalités normatives dans l'ensemble du programme de formation au Québec. Plusieurs efforts demeurent à faire, notamment pour mieux coordonner le programme Éthique et culture religieuse et l'enseignement de la philosophie, pour harmoniser les programmes Éthique et culture religieuse et Histoire et éducation à la citoyenneté, et, enfin, pour faire progresser le débat très difficile sur l'histoire nationale qui, malgré des projets pilotes de révision récemment introduits, semble stagnant.

Le Québec appartient donc au groupe très restreint de sociétés démocratiques qui ont opté pour une approche unitaire de l'éducation normative. Avons-nous raison de le faire? Nos écoles prennent-elles la mesure des conséquences concrètes de ces finalités? Nos parents en sont-ils conscients? Notre personnel enseignant est-il formé pour intervenir de manière compétente dans ce cadre? Nous avons refusé les approches multiculturalistes, même dans leurs versions communautariennes légères, parce que la transmission d'une culture publique commune, offerte à tous, nous semble un objectif supérieur. Cela nous a conduits à limiter l'exercice de la neutralité libérale, qui caractérise en grande partie le système américain. Nous avons révisé notre charte québécoise des droits en abrogeant l'article 41 qui donnait aux parents un droit à recevoir dans l'école publique une éducation conforme à leurs convictions religieuses. Nous acceptons le principe d'une citoyenneté partagée avec tous, ce qui rend impératif le partage des principes du pluralisme. Je ne parle pas seulement de la connaissance des principes eux-mêmes, mais du développement des vertus nécessaires pour les mettre en pratique: par exemple, le rejet de la discrimination. Dans ce contexte favorisé par une philosophie publique, nos enseignantes et nos enseignants doivent donc eux-mêmes développer une compétence spécifique fondée sur la sensibilité et la capacité d'intervenir dans un contexte de diversité. Le travail de tous les personnels scolaires ne me semble pas bien cerné par le référentiel

12. Voir en ce sens l'étude de Simard (2005). Les finalités de l'enseignement collégial de la philosophie ont connu un long travail de précision au cours des cinquante années qui ont marqué son histoire, mais le cadre de formation civique a toujours été présent; voir mon étude (2015) intitulée *L'enseignement de la philosophie au cégep. Enjeux démocratiques et perspectives d'avenir*.

actuel, en particulier pour tout ce qui concerne la citoyenneté partagée et la lutte contre les préjugés et la discrimination¹³.

CONCLUSION

Est-il utopique de penser que nos écoles pourraient faire de la promotion du pluralisme un objectif assumé et publiquement revendiqué? Est-il légitime de soutenir que cette finalité devrait trouver son expression dans le développement d'une compétence spécifique dans le référentiel qui régit la formation des personnels scolaires? Dans les divers modèles d'éducation interculturelle, développés notamment au Québec par Fernand Ouellet (2012), un pionnier de ces approches, nous retrouvons des projets plus ou moins spécialisés: par exemple, l'éducation antiraciste, et des projets plus larges, comme l'éducation à la citoyenneté et aux droits de la personne. On ne peut que constater la richesse des modèles en cours d'élaboration aujourd'hui. Mon but ici est de chercher un raccord explicite entre l'adoption d'un ou de plusieurs modèles dans un système d'éducation particulier, les principes qui sous-tendent ces choix et la formation en enseignement. On pourrait discuter longuement l'évolution de l'approche de philosophie pour enfants au Québec, surtout depuis l'implantation du programme Éthique et culture religieuse, ou encore les aléas du programme Histoire et éducation à la citoyenneté, que je me suis contenté d'évoquer. Les recoupements entre les finalités de toutes ces approches et nos programmes ne sont pas toujours clairs, mais le plus important me semble la question posée aux membres du personnel enseignant: est-il possible, à ce stade, de proposer l'inclusion d'une nouvelle compétence dans le référentiel qui leur est présenté? La distinction entre savoir, savoir-faire et savoir-être permet d'intégrer l'ensemble des volets de la compétence: par exemple, définir et construire un curriculum pertinent pour la société, instaurer une culture de coopération et, ultimement, conduire les élèves à réfléchir sur l'égalité. Cette compétence, qui constituerait la treizième dans la liste actuelle, a été proposée dans une formulation particulière à l'Université du Québec à Montréal et elle a été reprise dans les travaux d'un groupe de travail de professeurs en éducation pour la formulation d'un référentiel ministériel s'appliquant à l'ensemble des universités québécoises¹⁴. Les travaux de ce comité insistent sur l'importance d'intégrer cette nouvelle compétence dans l'ensemble des cours transversaux de tronc commun faisant partie de la formation de tout le personnel enseignant¹⁵. Cette proposition ne s'adresse pas seulement au corps enseignant, mais aussi à l'ensemble des personnels scolaires, y compris les directions. Les programmes normatifs, comme Éthique et culture religieuse et Histoire et éducation à la citoyenneté, ne sont pas les seuls vecteurs de l'ouverture à la diversité dans nos écoles; le curriculum ne peut pas tout

13. Je renvoie le lecteur à la synthèse proposée par Potvin et Larochelle-Audet (2016).

14. Voir l'étude déjà citée de Potvin *et al.* (2015), également disponible en ligne au <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2482627>.

15. On pourra consulter le rapport de recherche antérieur de ce groupe (Larochelle-Audet, Borri-Anadon, Mc Andrew et Potvin, 2013), également disponible en ligne au <http://www.ceetum.umontreal.ca/documents/publications/2013/formation.pdf>.

faire, la responsabilité éducative du personnel enseignant demeure le cœur de l'engagement pluraliste. L'introduction d'une compétence spécifique aurait l'avantage de cibler directement la promotion du pluralisme et la sensibilité au contexte de la diversité pour tous les acteurs sur le terrain. En nous engageant entièrement derrière cette proposition, qui me semble en phase avec les principes philosophiques que j'ai exposés, nous contribuerons à renforcer la cohérence et la portée des finalités que nous assumons.

Références bibliographiques

- BOURGEAULT, G. (2005). Quelle éducation? Pour quelle cité? Dans A. Duhamel et F. Jutras (dir.), *Enseigner et éduquer à la citoyenneté* (p. 135-150). Québec, Québec: Presses de l'Université Laval.
- DESPRÉS, Pierre (dir.) (2015), *L'enseignement de la philosophie au cégep. Histoire et débats*, Québec, Québec: Presses de l'Université Laval.
- DUHAMEL, A. et JUTRAS, F. (dir.). (2005). *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*. Québec, Québec: Presses de l'Université Laval.
- GUTMANN, A. (1987). *Democratic education*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- JUTRAS, F. (dir.). (2010). *L'éducation à la citoyenneté. Enjeux socioéducatifs et pédagogiques*. Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- JUTRAS, F. et GUAY, L. (2005). Chronique d'une transformation annoncée: l'identité professionnelle des professeurs d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. Dans A. Duhamel et F. Jutras (dir.), *Enseigner et éduquer à la citoyenneté* (p. 115-132). Québec, Québec: Presses de l'Université Laval.
- LAROCHELLE-AUDET, J., BORRI-ANADON, C., Mc ANDREW, M. et POTVIN, M. (2013). *La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises: portrait quantitatif et qualitatif*. Repéré à <http://www.ceetum.umontreal.ca/documents/publications/2013/formation.pdf>
- LEROUX, G. (2015). L'enseignement de la philosophie au cégep. Enjeux démocratiques et perspectives d'avenir. Dans P. Després (dir.), *L'enseignement de la philosophie au cégep. Histoire et débats* (p. 315-351). Québec, Québec: Presses de l'Université Laval.

- LEROUX, G. (2016). *Différence et liberté. Enjeux actuels de l'éducation au pluralisme*. Montréal, Québec: Boréal.
- LEVINSON, M. (2012). *No citizen left behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ministère de l'Éducation. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Ministère de l'Éducation. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf
- NUSSBAUM, M. C. (1997). *Cultivating humanity. A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- OUELLET, F. (2002). *Les défis du pluralisme en éducation. Essai sur la formation interculturelle*. Québec, Québec: Presses de l'Université Laval.
- POTVIN, M., BORRI-ANADON, C., LAROCHELLE-AUDET, J., ARMAND, F., CIVIDINI, M., De Koninck, Z., ...Chastenay, M.-H. (2015). *Rapport sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les orientations et compétences professionnelles en formation à l'enseignement*. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2482627>
- POTVIN, M. et LAROCHELLE-AUDET, J. (2016). Les approches théoriques sur la diversité ethnoculturelle en éducation et les compétences essentielles du personnel scolaire. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique* (p. 109-127). Montréal, Québec: Fides.
- POTVIN, M., MAGNAN, M.-O. et LAROCHELLE-AUDET, J. (dir.). (2016). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique*. Montréal, Québec: Fides.
- RAWLS, J. (1993). *Justice et démocratie* (traduit par C. Audard, P. de Lara, F. Piron et A. Tchoudnowsky). Paris, France: Seuil.
- SAILLANT, F. (dir.). (2016). *Pluralité et vivre ensemble*. Québec, Québec: Presses de l'Université Laval.
- SIMARD, J.-C. (2005). L'éducation à la citoyenneté et la philosophie au collégial: une complicité spontanée. Dans A. Duhamel et F. Jutras (dir.), *Enseigner et éduquer à la citoyenneté* (p. 29-42). Québec, Québec: Presses de l'Université Laval.